

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

STUDIJNÍ PROGRAM PEDAGOGIKA

Doktorské studium

2008-2012



Klasifikace herních metod ve vzdělávání dospělých

*Classification of Simulation and Gaming in Adult Education*

Mgr. Jan Froněk

Disertační práce

Vedoucí práce: PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

2012

P r o h l a š u j i,

že jsem tuto předloženou disertační práci vypracoval zcela samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis

## **Abstrakt**

Předložená práce představuje podoby herních metod ve vzdělávání dospělých, přičemž prohlubuje především klasifikaci hraní rolí a simulací a poukazuje na možnosti jejich využití ve vzdělávací praxi. Práce vznikala v první řadě na základě analýzy odborné literatury (vědecké články i metodické příručky apod.) a přestrukturováním poznatků do terminologického rámce, který sice v různých kontextech existoval, nebyl ale explicitně pro oblast vzdělávání dospělých do detailu popsán. Druhým pilířem práce je potom dotazníkové šetření provedené mezi lektory kurzů pro dospělé.

Práce je členěna do šesti tematických kapitol: zahájena je obecnou kapitolou o hře, jejích charakteristikách a definičních rysech. Následuje část věnovaná klasifikacím herních metod (kap. 2), z nichž vychází i detailní třídění podob hraní rolí (kap. 3) a simulací (kap. 4), které představuje nejrozsáhlejší část práce. Ve stručnosti jsou potom zmíněny významné organizace pro hry a simulace v ČR a ve světě (kap. 5).

V šesté kapitole jsou představeny výsledky dotazníkového šetření mezi lektory, které se zaměřovalo především na zjištění míry využívání jednotlivých typů herních metod a jejich zaměření. Výsledky ukázaly, že v průměru tráví dotázaní lektori (N=75) přes 52 % času kurzu herními metodami. Jako nejčastěji používané typy her byly uvedeny „ledolamky“, iniciativní hry a energizery, naopak nejméně často jsou používány metody dramatu a znalostní hry. Přes 77 % respondentů považovalo hry na svých kurzech za vysoce důležité. Lektori vyjádřili důvody pro a proti používání her v kurzech pro dospělé. Ne všechny herní metody byly lektory považovány za zážitkové. Porovnávány byly dva soubory lektorů – lektori z Profesního sdružení pro zážitkové vzdělávání (PSZV) a lektori mimo toto sdružení.

Přílohy práce ilustrují především praktické aplikace popisovaných metod.

## **Klíčové pojmy**

Hra, simulace, hraní rolí, vzdělávání dospělých, klasifikace

## **Abstract**

The dissertation thesis presents varieties of games and simulations in the field of adult education and specializes particularly in role-play and simulation classifications, with the emphasis on presenting case examples of the applications of the methods. To reach the objectives of the dissertation, first of all resources analysis had been made (both scientific resources and practical toolkits). Then the acquired knowledge was reframed into a terminological framework that had existed before, yet had not been defined specifically enough and explicitly for the field of adult education. The second pillar of the thesis represents a survey that was conducted among adult educators.

The thesis consists of six main chapters: it is introduced by a general chapter on games, plays and their characteristics and definition (also from adult educator's perspective). A chapter on simulation and gaming classification follows (Chap. 2), from which the largest part of this work is drawn: a detailed categorization of role-play (Chap. 3) and simulation (Chap. 4) varieties. Some of the Czech as well as international simulation and gaming organisations are mentioned (Chap. 5).

In the 6<sup>th</sup> chapter, results from a survey are presented. The survey focused mainly on the assessment of the extent in which particular types of games and simulations were used, and on their expected goals. The results showed that in average the educators (N=75) spent more than 52 % of their course time on games and simulations. The most frequently used types of games were "ice-breakers", initiatives and energizers. On the contrary, the least often applied methods were drama and quizzes. More than 77 % of the respondents claimed that games and simulations were highly important in their practice. Pros and cons regarding the use of games and simulations with adult learners were collected. Not all the simulation and gaming types were regarded as experiential. Two subgroups of respondents were compared - educators from Czech and Slovak Association for Experiential Learning (CSAEL) and educators outside of this association.

The appendices illustrate the practical applications of the described methods.

## **Keywords**

Simulation and gaming, play, role play, adult education, classification

# **OBSAH**

<b>0 ÚVOD</b>	<b>8</b>
<b>1 VYMEZENÍ HRY</b>	<b>18</b>
1.1 HRA JAKO STAV NEBO ČINNOST	18
1.2 PODSTATA HRY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU KLASICKÝCH HERNÍCH DEFINIC	21
1.3 DOPLNĚNÍ O NOVĚJŠÍ POHLEDY NA HRU	30
1.4 ODLIŠENÍ POJMŮ GAME A PLAY	31
1.5 KRITIKA „POJMU“ HRA	33
1.6 SHRNUÍ	34
<b>2 KLASIFIKACE HERNÍCH METOD</b>	<b>36</b>
2.1 PŘEHLED KLASIFIKACÍ HERNÍCH METOD	37
2.2 VYBRANÉ KLASIFIKACE HERNÍCH METOD (DLE RŮZNÝCH HLEDISEK)	39
2.2.1 Roger Caillois: klasifikace her podle vůdčího principu	39
2.2.2 Jan Klabbers: klasifikace her podle sémantiky, syntaxe a pragmatiky	40
2.2.3 Paul Tosey: volná klasifikace metod zkušenostního učení	42
2.2.4 Soňa Hermochová: klasifikace interakčních her podle akcentovaných dovedností	45
2.2.5 Bernd Weidenmann: klasifikace metod aktivní výuky dle použitého materiálu a situace na kurzu	45
2.2.6 Axel Rachow: vícekritériální klasifikace her	46
2.2.7 Daniel Franc a kol.: klasifikace herních forem na zážitkových kurzech	48
2.2.8 Jan Činčera: klasifikace her nejen v kontextu environmentální výchovy	49
2.2.9 Další užitečné pokusy o klasifikaci herních aktivit	50
2.3 SHRNUÍ	53

<b>3 HRANÍ ROLÍ</b>	57
3.1 HRANÍ ROLÍ A PARADIVADELNÍ SYSTÉMY	57
3.2 KLASIFIKACE HRANÍ ROLÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH PODLE JEJICH PEDAGOGICKÝCH ČI PSYCHOLOGICKÝCH APLIKACÍ	77
3.3 KLASIFIKACE ROLOVÝCH HER PODLE MÍRY PROMĚNY HRÁČE V JINOU SKUTEČNOST	83
3.4 KLASIFIKACE ROLOVÝCH HER PODLE OBLASTI CÍLŮ	86
3.5 MATICOVÁ KLASIFIKACE HRANÍ ROLÍ	89
3.6 KLASIFIKACE HRANÍ ROLÍ PODLE MÍRY STRUKTUROVANOSTI	100
3.7 PŘÍKLADY KONKRÉTNÍCH TECHNIK HRANÍ ROLÍ	101
3.8 SHRNUÍ	110
<b>4 SIMULACE</b>	112
4.1 POJEM SIMULACE	112
4.2 CO JE SIMULOVÁNO	115
4.3 SIMULACE A SIMULAČNÍ HRA	117
4.4 PĚT MÓDŮ MYŠLENÍ A JEDNÁNÍ	118
4.5 KLASIFIKACE VZDĚLÁVACÍCH SIMULACÍ	123
4.6 SHRNUÍ	135
<b>5 ORGANIZACE PRO HRY A SIMULACE VE VZDĚLÁVÁNÍ</b>	138
5.1 MEZINÁRODNÍ MĚŘÍTKO	139
5.2 ČESKÉ ORGANIZACE A INSTITUTE	140
5.3 SHRNUÍ	142
<b>6 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ</b>	143
6.1 ÚVOD	143
6.2 OTÁZKY	144

<b>6.3</b>	<b>METODOLOGIE</b>	<b>146</b>
6.3.1	Dotazník – konstrukce	146
6.3.2	Pilotáž	147
6.3.3	Distribuce dotazníku, výběr respondentů	147
6.3.4	Metody analýzy dat	148
<b>6.4</b>	<b>VÝSLEDKY</b>	<b>148</b>
<b>6.5</b>	<b>DISKUSE A ZÁVĚR</b>	<b>161</b>
6.5.1	Poznámky obecně metodologické	161
6.5.2	Komentář k výsledkům	162
<b>6.6</b>	<b>SHRUTÍ</b>	<b>168</b>
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR</b>	<b>170</b>
7.1	SHRUTÍ PRÁCE A JEJÍ PŘÍNOSY	170
7.2	OTEVŘENÉ OTÁZKY A PROBLÉMY	174
<b>8</b>	<b>SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ</b>	<b>177</b>
<b>9</b>	<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>188</b>
<b>10</b>	<b>PŘÍLOHY</b>	<b>189</b>
	A Spektrum her podle Jana Klabberse	190
	B Dělení metod podle použitého materiálu	191
	C Cíle herních metod	192
	D Divadlo fórum – příklad z praxe	196
	E Návuk role zaměřený na protagonistu – příklad z praxe	197
	F Multiple role play – příklad z praxe	199
	G Uzavřené a otevřené plánovací simulace – rozdíly	200
	H Motivující výukové prostředí	203
	I Místo herních metod v obecné klasifikaci výukových metod	204
	J Úvodní strana dotazníku	205
	K Užitečné internetové odkazy	206

## O ÚVOD

„Výukových metod je veliké množství, a aby o nich bylo možno vést odbornou diskusi, je zcela nezbytné je klasifikovat.“ (Peter Jarvis, 1995, s. 114)

### ZÁMĚR PRÁCE

Předložená práce s názvem *Klasifikace herních metod ve vzdělávání dospělých* si klade za cíl odlišit od sebe druhy herních metod a ilustrovat různé možnosti jejich využití v praxi vzdělávání dospělých. Cílem provedeného dotazníkového šetření pak je zjistit míru a důvody pro používání různých druhů herních metod mezi lektory.

Primárně se práce snaží být příspěvkem k pojmovému uspořádání v oblasti her, respektive herních metod (viz odlišení níže v textu) ve vzdělávání dospělých. Zabývá se tedy výsekem andragogické didaktiky. Jak je zjevné, existují určité oblasti, ve kterých je didaktika dospělých „předbívána“ vzdělávací praxí či jinými než didaktickými obory, na což poté musí reagovat (srov. Mužík 2005, s. 7). Oblast her ve vzdělávání dospělých v jejich rozmanitých podobách lze považovat za jednu z předbívajících oblastí, o jejíž „dohnání“ se tato disertační práce snaží. Tato snaha je především (avšak ne výhradně) zaměřena na *popis podob herních metod* nejčastěji využívaných či využitelných ve vzdělávání dospělých.

Jedním z cílů je tedy popsat, jaké subkategorie mohou být zahrnuty pod pojem *herní metoda*, se specifikací na metody hraní rolí a simulace.<sup>1</sup> Skrze roztřídění bude dále možno klást relevantnější výzkumné otázky. Metodologickou terminologií by bylo možné říci, že se práce zabývá podobami znaku. Jasnější určení hranic mezi pojmy (popisujícími metody a techniky vzdělávání) s sebou nese možnost přesněji vybrat vhodnou metodu, přesněji plánovat a organizovat průběh aktivity, evaluovat materiály a zhodnotit jednání.

Hra je fenoménem mnohem rozsáhlejším než pouhá didaktická metoda. Je výrazně zastoupena v mnoha sférách kultury, a protože je věcí každému známou, jsou si herní terminologie volnočasové a vědecké (edukativní, kulturně-

---

<sup>1</sup> K zúžení ohniska zájmu této práce na *hraní rolí a simulace* jsem se rozhodl v průběhu zpracování - na základě zjištění, že oblast herních metod je natolik široká, že by nebylo v mých



antropologická) podobny. To je zároveň výhodou i nevýhodou (srov. Klabbers, 2003, s. 54). Výhodou je, že obecný význam pojmu hra je všemi chápán velmi obdobně (neboť všichni jsme si někdy hráli). Nevýhodou pak představuje skutečnost, že věda pojmů užívá s vyšší kontextuální přesností nežli běžná mluva (vědecký jazyk jevy podrobně popisuje a třídí), a může tak docházet k překrývání obou „módů přesnosti“ (laické a akademické) a tím k nejasným obrysům konkrétních pojmů. „Hrový“ jazyk je běžnou součástí naší mluvy – hovoříme o tahu na branku, hospodářské soutěži, protihráčích, fair play, podivných mocenských hrách (zajímavá je v tomto ohledu publikace Erica Berneho, 1970), apod. Zde tedy chci zúžit význam pojmu hry na metodu učení (více v kapitole 1).

Záměrem práce není předložit praktickou příručku pro lektory. **Práce je více deskriptivní nežli normativní**, tedy spíše popisuje vnitřní mechanismus vzdělávacích metod, nežli aby přinášela návody k provádění (některé konkrétní příklady aplikací metod jsou uvedeny v přílohách, místy také přímo v textu). V posledních letech se i na českém trhu objevuje každoročně několik praktických publikací.<sup>2</sup> Cizojazyčné zdroje pak představují nepřeborné množství zdrojů literatury praktické i teoretické. Některé ze zahraničních poznatků i tato práce přináší. Od roku 1977<sup>3</sup> totiž u nás nebyla publikována teoretická práce, která by se problematikou her přímo z pohledu vzdělávání dospělých zabývala (nepočítáme-li bakalářské a diplomové práce). Četnější jsou publikace dramaticko-výchovné či terapeutické, pedagogické, nebo pro práci s hrou specificky v rámci sociálně-psychologického výcviku.

Pokus o terminologické objasnění oblasti her není ojedinělý. Jan Klabbers se kupříkladu touto cestou pokouší definovat referenční rámec neboli společný základ pro chápání jednotlivých typů her v kontextu nové metadisciplíny (game science). Tvrdí, že her je čím dál více a že „pro stromy není vidět les“ (Klabbers,

---

<sup>2</sup> V rozmezí 2007 – 2012 bylo u nás vydáno cca 25 titulů týkajících se různých aspektů práce s herními metodami ve vzdělávání.

<sup>3</sup> Tauber, J., Tauberová, V.: *Komenského škola hrou znovu oživená (Comenii Schola ludus rediviva). Příspěvek k výchově a vzdělávání dospělých*. 1. vydání, Praha: Univerzita Karlova v Praze 1977.

Kuriozitou je, že původní Komenského dílo *Schola ludus* se doposud nedočkalo kompletního českého překladu, ačkoli termín „škola hrou“ je široce znám.

2003, s. 54). Od jednotlivostí proto ustoupil ke „vzorům“ (patterns), k vyšším strukturám, aby se pokusil širokou oblast her rozklasifikovat. Tato disertace se však nesnaží popsat hry v celé šíři, nýbrž v kontextu vzdělávání dospělých. Popsat tedy průnik jevů „vzdělávání dospělých“ a „hra“, a dále tento průnik klasifikovat, vymezit jednotlivé typy vůči sobě.

Třídění výukových metod (herních metod zvláště) je však práce nesnadná. Těžkosti se objevují především ve věci exkluzivity, uzavřenosti jednotlivých kategorií – málokterá vzdělávací hra je snadno přiřaditelná pouze jedné kategorii metod<sup>4</sup> – nejčastěji se proto uplatňuje třídění vícefaktorové. Vyjasňování terminologie není pouhým akademickým cvičením, neboť volba pojmů ze strany lektora může zásadním způsobem ovlivnit průběh učební aktivity. Nevhodná terminologie vede k nevhodným očekáváním účastníků a ta vedou k jinému než žádoucímu jednání (srov. Jones, 1995, s. 14).

Práce nechce být optimistickou obhajobou her ve vzdělávání. **Netvrdí tedy, že herní metody jsou „dobré“ či efektivní, neboť to by nutně přinášelo potřebu tato tvrzení dokazovat.** Efektivita vzdělávacích metod je natolik složitě měřitelnou záležitostí (srov. Steffens in Keim, 1992, s. 174), že nemohla být v této práci postižena, a to ani redukcí na metody herní. Ve stejném duchu jsou zde tedy herní metody považovány za **možnost, nikoli nutnost**, přestože Peter Heitkämper tvrdí, že „hraní má v sobě složku učení a učení obsahuje složku hraní“ (2000, s. 136).

## VÝCHODISKA

*Východisko didaktické.* Jako zásadní předpoklad pro kvalitní lektorskou práci považuji v souladu s Mužíkem **variabilitu výukových metod** a povědomí o tom, že „(...) neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda“ (Mužík, 1998, s. 149). Ve výukovém procesu je velice důležité zaměření účastnické pozornosti, k čemuž je v některých případech užitečná pestrost metod. Aby lektoři ve vzdělávání dospělých některé metody začali používat (a rozšířili tak své „instrumentárium“), může být pro ně důležité mít možnost konkrétní metodu zažít v roli účastníka, nebo si o její podstatě něco nastudovat. Tato práce není sice ryze praktickou

---

<sup>4</sup> Klíčové je třídící kritérium.

příručkou, může však některému čtenáři jednotlivé typy metod objasnit.

*Východisko přístupu k člověku.* Druhým východiskem, které je pro tuto práci stěžejní, je **chápaní dospělého účastníka jakožto autonomní osobnosti**, která se učí znalostem a dovednostem na základě svých potřeb a je schopna využít svou motivaci ke konstruování sebe sama – procesem sebeřízeného učení (srov. Knowles in: Smith, 2002, číslo strany neuvedeno; Knowles, Holton, Swanson, 2005, s. 65). Podobně člověka vidí také teorie autopoietických systémů (např. in Parma, 2006, s. 149). Člověk bere tak svůj rozvoj do vlastních rukou, v případě institucionalizovaného učení sdílí zodpovědnost za výsledky spolu s lektorem. Facilitační přístup k učení dospělých lze popsat tvrzením, že nemůžeme druhého člověka ničemu naučit, jen mu můžeme pomoci, aby to pro sebe objevil. Vztah facilitátora a účastníka je partnerský, jsou „spíše jeden vedle druhého, nežli face-to-face; oba hledí na stejný svět a vedou dialog o tom, co prožívají a jaký smysl připisují svému zážitku“ (Gregory, 2002, s. 87). Vědomosti jsou potom podle konstruktivistické pedagogiky „výsledkem konstruování poznání na základě vlastních zkušeností a prekonceptů“ (Průcha, 2009, s. 642).

Facilitační přístup (usnadňující samostatnou konstrukci znalostí) bývá vymezován vůči přístupu transmisivnímu (předávání znalostí). Knowles argumentuje o dospělém učícím se člověku (adult learner) v tom smyslu, že „(...) nejbohatším zdrojem učení je on sám. Proto je ve vzdělávání dospělých důraz na techniky zkušenostního učení (...), jako kupříkladu skupinové diskuse, simulace, metody řešení problému, případové studie a laboratorní metody namísto technik transmisivních“ (Knowles, 2005, s. 66). Josie Gregory uvádí, že „pomoci účastníkům uvědomit si svou schopnost se učit je základním znakem facilitátora. Vzdělávání se tak mění z přenášení daných vědomostí na dialogický vztah, kde jsou znalosti spoluutvářeny“ (Gregory, 2002, s. 80). Takové vysvětlení odpovídá Leirmanovu pojetí *kultury komunikativního vzdělávání*, ve kterém je lektor v pozici komunikátora a pomocníka (Leirman, 1996, s. 127).

Walter Leirman zároveň svou typologii kultur vzdělávání shrnuje do **metafory ovocného sadu**, která vhodným způsobem sblíží obě výše zmíněná východiska (variabilitu metod a facilitační přístup): „Stromy jsou nazývány podle jejich

zvláštních plodů: strom poznání, strom obratného jednání, strom morálního vědomí a strom dialogu a společenství. V hraničních oblastech mezi zónami může člověk najít několik hybridů, v nichž jsou kombinovány vlastnosti odlišných typů a které dávají smíšené plody. Ve středu zahrady na vyvýšeném místě je možno vidět strom všech plodů. Má jeden silný kmen a několik typů větví, které nesou rozličné ovoce. Ale nikdo nikdy nedokáže na ten strom vylézt a pojmout ze všech jeho plodů.“ (Leirman, 1996, s. 137) Tuto metaforu lze chápat tak, že každý lektor bude pravděpodobně tíhnout více k některému (jednomu či dvěma) z uvedených modelů, měl by si však být vědom i existence přístupů dalších a být schopen k nim v dané situaci přihlédnout.

Ve vztahu k předmětu této práce – herním metodám ve vzdělávání dospělých – je možno Leirmanův příspěvek vnímat jako pomyslné varování. Varování před ulpěním na omezeném portfoliu lektorských přístupů. Proto i v používání herních metod považuji facilitační přístup sice za užitečný, nikoli ale jediný, neboť i prvky transmisivní výuky mají v naplňování vzdělávacích potřeb své místo.

*Východisko inspirativních setkání s lidmi a směry pedagogického uvažování.* Při tvorbě tohoto textu mi byla inspirací mnohá mezilidská setkání a literární zdroje. Z části proto mohou být následující řádky vnímány jako *poděkování*, jaké bývá obvyklou součástí prací tohoto typu, z části jako vysvětlení pro čtenáře, **na jaké zkušenosti a jakých základech je tento text vystavěn**, ačkoli zde jistě nemohou být zmíněny všechny důležité vlivy.

Jedno z prvních setkání s hrami a cvičnými aktivitami v rámci výuky, které iniciovalo můj zájem o interaktivní metody, proběhlo na Katedře andragogiky a personálního řízení FF UK s paní Soňou Hermochovou. Logicky tak následovalo studium metod sociálně-psychologického výcviku a zájem o další z disciplín – zážitkovou pedagogiku. Jako hození do vody v této oblasti pak působilo mé členství v týmu Via lucis (adaptační kurz pro studenty andragogiky a pedagogiky). Know-how realizačního týmu bylo (a nadále z velké části je) utvářeno na seminářích a z knih Josefa Valenty, především v metodách osobnostní a sociální výchovy a dramatické výchovy. Řád do outdoorových metod zážitkové pedagogiky mi vnesl na semináři a několika navazujících lektorských kurzech

Jakub Švec. Zároveň již probíhaly mé praktické zkušenosti s tvorbou a realizací kurzů s metodami zážitkové pedagogiky pod hlavičkou občanského sdružení Jules a Jim, a se společností Odyssey, P. E. N. (zakládajícím členem Profesního sdružení pro zážitkové vzdělávání).

Během ročního pobytu na Wilhelmově univerzitě v německém Münsteru jsem měl přístup k mnoha zásadním zdrojům (zážitková pedagogika, pedagogický konstruktivismus, systemické poradenství, neurolingvistické programování, Carl Rogers, Friedemann Schulz von Thun, Ruth Cohnová, Paul Watzlawick a další). Německy mluvící země mají navíc pedagogickou disciplínu, která v českých zemích není v tomto pojetí zakotvena, a to pedagogiku hry (Spielpädagogik). Výraznou inspiraci představovaly především osobnosti Petera Heitkämpera a Olivera Pauli (kurz Kreativní metody učení) a Christel Kellerové (Plánovací hra v teorii a praxi).

Petrovi Lebedovi vděčím za předání zkušeností na kurzu vedení review, objevením zcela „nových vod“ pro mě byl seminář občanského sdružení Augusto, jehož inspirace spočívala ve využití divadelních postupů v kurzech. Tento směr jsem považoval za nutné zkoumat i nadále: na vídeňském workshopu kreativních metod zvládání konfliktu (Julián Boal), na týdenním semináři divadla utlačovaných (Michael Thonhauser, Rakousko), při účasti na semestrálním kurzu divadla fórum na DAMU (Lenka Remsová). Metodicky velice zajímavé byly kurzy Prázdninové školy Lipnice (ZDrSEM, Psychoseminář). V praxi vzdělávací firmy jsem se mohl učit od lektorů Outdoor Solutions, s.r.o., v rámci neziskového sektoru pak od týmu roverského kurzu FONS a od lektorů Centra pro demokratické učení.

Z odborné literatury bylo (kromě výše jmenovaných) stěžejní setkání s časopisem pro zážitkovou pedagogiku Gymnasium, s publikacemi již zmiňovaného Malcolma Knowlese (akcentace facilitativního přístupu ve vzdělávání dospělých), Augusta Boala (divadlo utlačovaných), Rogera Schallera (hraní rolí ve vzdělávání dospělých), Morryho van Mentse (hraní rolí), Kennetha Jonese (vzdělávací simulace), Bernda Weidenmanna (aktivizační metody výuky), Rogera Greenawaye (review), Mela Silbermana (aktivní vyučování) a mnoha dalších autorů, kteří budou uvedeni v textu. Jednotlivé zdroje se nejčastěji objevovaly na základě

rešerší v elektronických databázích (EBSCO, ERIC). Užitečnou se mezi běžně dostupnými internetovými vyhledávači ukázala být aplikace Google Scholar. Častým způsobem bylo také vyhledávání autorů na základě častých citací v právě studovaných materiálech (efekt sněhové koule).

Má dosavadní lektorská praxe byla zaměřena především na oblast rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí, z části na kompetence metodické, zcela výjimečně pak na odborné kompetence<sup>5</sup> účastníků (lektorů vzdělávacích organizací, studentů vysokých škol, učitelů základních a středních škol, personálu hotelů, pracovníků v pojišťovnictví atd.) To je skutečnost, kterou jsem se pro účely této práce snažil překonat výběrem zdrojů, které i o metodách pro rozvoj odborných kompetencí hovoří. Přesto se mohlo stát, že text více odráží výsek lektorské praxe, se kterým mám osobní zkušenost.

## STRUKTURA PRÁCE

Po vymezení cíle práce a jejích východisek zde bude stručně představena její skladba. Celkově je práce dělena do šesti kapitol.

První z nich se vyznačuje snahou uchopit z větší šíře **pojem hry**, nahlédnout na ni z hlediska vzdělavatele dospělých a odlišit ji tak od herní metody vzdělávání. Kapitola druhá se pokouší **klasifikovat herní metody** pomocí rozmanitých kritérií. Využívá k tomu přes deset stávajících klasifikací z různých odvětví, v závěru se uchyluje k prosté čtyřčlenné kategorizaci, z níž byly pro další zpracování vybrány dvě kategorie: hraní rolí a simulace. **Hraní rolí** je ve třetí (nejrozsáhlejší) kapitole podrobeno několika druhům třídění, uvedeno je množství metod využitelných ve vzdělávání dospělých. Kapitola čtvrtá je věnována **simulacím**, jejich definici a typům, taktéž uvedeným s příklady z praxe vzdělávání dospělých. Pátá kapitola je pak věnována představení českých a mezinárodních **organizací a oborů**, které mají co říci k použití her ve vzdělávání.

Kapitola šestá zpracovává do uceleného přehledu výstupy z dotazníkového šetření. Cílem šetření bylo zmapovat používání herních metod v souboru lektorů ve vzdělávání dospělých.

---

<sup>5</sup> Dělení čtyř složek profesní kompetence podle Michaely Tureckiové (2004, s. 36)

Text je zakončen **Závěrem**, kde jsou shrnuty teze práce a její přínosy, stejně jako další otevřené otázky a problému týkající se daného tématu. Účelem **příloh** je potom text doprovodit ilustračním materiálem, na který by v samotném tělu práce nebylo místo.

## ZÁKLADNÍ POJMY

Jako základní jsou zde předloženy pojmy, které nejsou z hlediska této práce problematické – to znamená, že jejich problematizace není předmětem bádání této disertace. S vědomím jisté redukce jejich významu zde budou nastíněny termíny *vzdělávání dospělých*, *metoda vzdělávání*, *klasifikace*.

### Vzdělávání dospělých

Vzděláváním dospělých jakožto *procesem* (nikoli jako vzdělávacím *systemem*) je zde v souladu se Zdeňkem Palánem rozuměn proces „cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce“ (Palán, 2002, s. 237, viz také Palán, 2003, s. 11).

Jak připomíná Michal Šerák, nese s sebou pojem *vzdělávání dospělých* dnes často konotaci *dalšího profesního vzdělávání* (srov. Šerák, 2005, s. 13). Takto zúženě s ním však tato práce nakládat nechce, neboť pod vzděláváním dospělých patří i jiné důležité oblasti – *občansko-politické a zájmové vzdělávání*, které nesmějí být opomenuty.

Naopak není v tomto textu explicitně pracováno se vzděláváním dospělých v nejširším smyslu (zahrnujícím školní, další i seniorské vzdělávání – viz Palán, 2002, s. 237), nýbrž zredukovaně pouze s dalším vzděláváním. (Ačkoli i pro oblast vzdělávání seniorů lze dohledat zdroje týkající se tématu her).<sup>6</sup>

Vzděláváním dospělých je tedy v této práci míněn proces dalšího profesního, občanského i zájmového vzdělávání dospělých účastníků mimo rámec formálních školských organizací a s vyloučením oblasti seniorského vzdělávání.

Z hlediska triády formální-neformální-informální vzdělávání (srov. European

---

<sup>6</sup> Danny Walsh: *Skupinové hry a činnosti pro seniory*. Praha: Portál 2005.

Commission, 2001, s. 86) je tato práce psána s větším přihlédnutím k neformálnímu vzdělávání, tedy k záměrným vzdělávacím aktivitám mimo rámec formálního školství. To přeneseně odpovídá pojetí podle Milana Beneše, který popisuje vzdělávání dospělých jako „institucionalizovaný, organizovaný proces“ (Beneš, 2003, s. 15) a nikoli jako veškeré učení dospělého člověka.

### **Metoda vzdělávání**

Metoda je v nejširším pojetí cestou ke vzdělávacímu cíli. Současné porozumění pojmu metoda zdůrazňuje posun od nástroje v rukou lektora k prostředku stimulujícímu účastníka k samostatné aktivitě (srov. například Mužík, 1998, s. 149). Metoda tedy zahrnuje jak postup lektora, tak i účastníka.

Poměrně složitě definovatelný je rozdíl mezi pojmy *technika* a *metoda výuky*. Velmi podrobně se možnostmi jejich vymezení věnoval Josef Valenta (2008, s. 46-49). Pro tuto práci je vybráno chápání *techniky jakožto konkretizace metody* (například *divadlo fórum* jakožto technika v rámci metody *divadlo ve výchově*), tedy technika jako „prováděcí podoba určitého principu“ (Valenta, 2008, s. 48).

Specifickou otázkou vážící se k tématu disertace je, zda do herní metody spadá i její rozbor. Ten může být v případě herních metod zásadním článkem, a přitom je činnost v rámci rozboru odlišná od samotné výukové aktivity. Pro tuto práci navrhuji rozbor vnímat jako činnost navazující na herní metodu, nikoli jako její niternou součást (neprobíhá-li ovšem rozbor v roli anebo pomocí jiné než rolově-herní metody).<sup>7</sup>

### **Klasifikace**

Klasifikací není v této práci míněno známkování znalostí účastníků, nýbrž třídění jevů (zde vzdělávacích metod) podle podobností/odlišností na základě zvolených kritérií, tedy vlastně kategorizace, systematizace, typologie (tyto pojmy budou v textu uváděny i zástupně, jako synonyma).

### **POZNÁMKA**

Překlady cizojazyčné literatury pocházejí od autora disertace, není-li uvedeno jinak. Formulace textu jsou vedeny pokud možno neutrálně, v některých

---

<sup>7</sup> Příklad rozboru v roli uvádí Roger Schaller (2006, s. 47)



případech jsem se přiklonil k první osobě jednotného čísla, především proto, aby bylo zdůrazněno, že se jedná o vlastní názor.

Citovaní autoři jsou povětšinou v případě jejich prvního uvedení v této práci jmenováni včetně křestního jména, na dalších místech potom již jen příjmením.

Z důvodu přehlednosti nejsou v textu výslovně uváděny mužské a ženské tvary slov (např. lektor/lektorka). Pod danými pojmy jsou však implicitně míněna obě pohlaví.

## PODĚKOVÁNÍ

Dík za podíl na vzniku této práce patří mnoha lidem (kromě těch, kdo již byli jmenováni v rámci východisek). Předně děkuji za podporu a konzultace po dobu doktorského studia svému školiteli, PhDr. Michalu Šerákovi, Ph.D. Poděkování za distribuci dotazníku patří Profesnímu sdružení pro zážitkové vzdělávání, především jeho předsedovi, Bohdanovi Fukovi. Děkuji zároveň všem poctivým respondentům. Annette Reiners, profesoru Jamesovi Kirkovi a Morrymu van Mentsovi děkuji za ochotné mailové konzultace ohledně metodologických otázek pro zkoumání hry ve vzdělávání. Mgr. Jaroslavu Hlinkovi, Ph.D. vděčím za pomoc se statistickým zpracováním dat z výzkumu. Kolegům-lektorům děkuji za odvahu zkoušet na sobě nové výukové postupy. Děkuji všem, od kterých jsem se mohl kdy učit, a především své ženě a rodině za vytrvalou podporu.

# 1 VYMEZENÍ HRY

## 1.1 HRA JAKO STAV NEBO ČINNOST

Hra je pojem pro tuto práci ústřední a zároveň velmi problematický. Z pozice různých vědních oborů a podoborů – psychologie, etologie, sociologie, transakční analýzy, kulturní antropologie – byla hra popsána v předešlé práci (Froněk, 2008, s. 10-17). Pro definování hry zde tedy budou dále využity pouze zdroje kulturně-antropologické (mířící k samotné podstatě hraní a shrnující poznatky více oborů) a definice z oblasti věd o výchově a vzdělávání, neboť právě o tuto aplikovanou oblast v této práci běží.

Nejprve považuji za užitečné představit tři hlavní tendence v nahlížení na fenomén hry, jak je uvádí Michal Stránský (2000, s. 16):

- „Pohled bytostný (hra jako činnost, která má smysl sama v sobě).
- Pohled utilitární (hra jako příprava na „praktický život“, jako život nanečisto).
- Pohled rolový (hra jako naplňování rolí člověka ve společnosti).“

Všechny tři úhly pohledu považuji za platné a také přístup lektora ve vzdělávání dospělých ke hrám bude v ideálním případě syntetizující – bude zahrnovat všechny tři popsané pohledy, jak se ukáže v dalších odstavcích.

Mezi herními<sup>8</sup> definicemi je poměrně rozšířená shoda především o prvním zmíněném rysu hry, který ji popisuje jakožto činnost „autotelickou“ (auto = samo, telos = cíl), což se vysvětluje slovy, že jde o činnost mající smysl v sobě samé (srov. Huizinga, 1971, s. 9; Caillois, 1998, s. 11; Csikszentmihalyi, 1996, s. 309; Zimnyay, 1985 a Leontiev, 1969 in Tersaakyants, 1996, s. 11). Hra je soběstačná, má hodnotu již díky tomu, že existuje, že je hrána. Jakékoli výstupy, zisky jsou navíc.<sup>9</sup>

---

8 Lze se setkat s odlišením pojmů „herní“ a „hrový“. Pojem „herní“ poukazuje podle redakční poznámky v Millarové (1978, s. 22) na vnější souvislost s hrou. Méně obvyklé přídavné jméno „hrový“ má ke hře blíže, znamená cosi, co má charakter hry, tvoří součást hry. V této práci však nebude mezi těmito termíny činěn rozdíl, častější bude pojem „herní“.

9 Narážíme zde na pojem instrumentalizace hry, neboli využití za konkrétním účelem stojícím mimo hru samotnou. Jedná se o tenký led práce s hrou. Hra ve vzdělávání musí být hratelná a edukační zároveň. Tím už se dostáváme k utilitárnímu využití her a jejich (ne)produktivě – viz dále v textu.

Na hranici autoteličnosti a užitkovosti se pohybujeme, pokud hry využijeme k prostému hraní, uvolnění a rekreaci (například nereflektujeme dění během „ice-breakerů“, ačkoli je i jejich cíl zřejmý – uvolnění, zábava, rekreace – tedy obnovení životních sil). Dalším příkladem tohoto balancování na hraně soběstačnosti hry mohou být i zážitkové kurzy typu „fun“ (angl. zábava), které jsou vskutku jaksí samy pro sebe.<sup>10</sup>

Užitkoví nasazení hry naopak počítá se zisky, které hru přesahují. V případě vzdělávacích aktivit je ziskem dosažení didaktického cíle, tedy nová znalost, dovednost, návyk, případně postoj.<sup>11</sup> Jistým druhem zisku je i „pouhý“ pocit plynutí,<sup>12</sup> ona autoteličnost, zábava ze hry. I to jsou cíle, které vzdělávatel hrou může sledovat (tj. nevzdělávací využití her v rámci vzdělávacího kurzu). Existují zde tedy přínosy vzdělávací i nevzdělávací.

Rolový pohled chápe hru jakožto naplňování rolí.<sup>13</sup> Rolové hry jsou široce využitelným prostředkem pro přípravu na profesní roli a nacházejí ve vzdělávání dospělých hojně uplatnění (viz kapitola 3).

Poměrně širokou definici hry představuje ta, která hru vidí jako činnost umožňující stav tzv. plynutí, který popsal americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi (1996). *Plynutí* je stav (i když je těžké říci, zda se vlastně nejedná o proces) optimálního prožívání, ve kterém „jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité.“<sup>14</sup> (Csikszentmihalyi, 1996, s. 12) Tato prožitková strana hry je charakterizována několika prvky (které jsou mimochodem velmi blízké kulturně-antropologické definici hry na následující straně): existencí úkolu, u kterého je šance na úspěšné

---

10 Lze tu sledovat dodatečný přínos (velmi těžko měřitelný) např. v motivaci klientů k další práci pro firmu, s nadsázkou se mluví o „teambuildingu“, ačkoli se program nereflektuje a k významnějšímu rozvoji týmu nedochází.

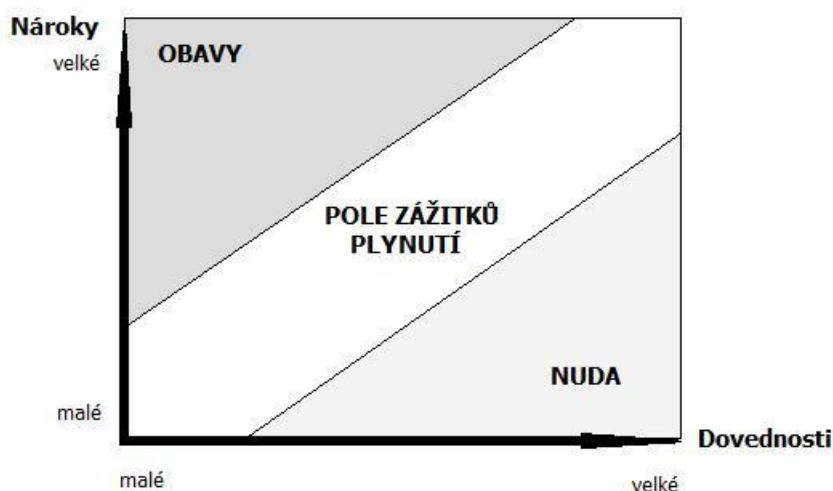
11 Na tyto zisky dále podle „Mužikovy pyramidy motivů učení“ mohou navazovat další cíle (motivy účastníků): zvýšená výkonnost, sociální jistota, individuální užitek (Mužík, 1998, s. 12)

12 To jest okamžik, který Schiller popisuje jako stav, kdy je člověk plně člověkem (srov. Schiller in Caillois, 1998, s. 178).

13 Toto naplňování životní role však postrádá další charakteristiky her, jak budou popsány dále. Především nejsou fikcí a nejsou od života odděleny. Stejně tak by bylo možné zpochybnit, zda se jedná plně o činnost svobodnou.

14 A nejedná se pouze o hry, kdy je možné stavu plynutí dosáhnout. Hry jsou sice typickým příkladem, stejně možné je však „plynout“ při práci, sportu či jiných činnostech.

splnění,<sup>15</sup> jasně stanovenými cíli, okamžitou zpětnou vazbou, hlubokým zaujetím, pocitem kontroly nad činností, absencí starostí o vlastní já a změněným vnímáním času<sup>16</sup> (tamtéž, s. 81). V důsledku koncentrované pozornosti a požitku ze hry nastává stav, kdy zapomeneme sami na sebe. „Tato ztráta sebe-vědomí neznámá ztrátu sebe, ani ztrátu vědomí, pouze ztrátu vědomí sebe“ (Csikszentmihalyi, 1990, s. 64 in Hays, 2005, s. 15), což bývá prožíváno pozitivně. V souvislosti s plynutím je nutno zmínit, že je poměrně citlivou komponentou edukačního hraní. Lze se o ni z pozice lektora snažit, ale nelze ji zaručit, neboť je velmi individuální. Přesto můžeme alespoň zvýšit pravděpodobnost, že se účastníci do stavu plynutí dostanou, pokud budeme věnovat péči stanovování cílů podle Obrázku 1. Stanovování cílů je natolik komplexní záležitostí, že se mu tato práce detailně nevěnuje. Náčrt oblastí cílů nalezne čtenář v Příloze C, zde uvádím jen schema týkající se stavu plynutí obecně, aby byl zřejmý vztah mezi hrou, výzvou, dovednostmi a nároky.



Obrázek 1: Vztah mezi stavem plynutí, dovednostmi účastníka a nároky situace (podle Csikszentmihalyi, 1996, s. 115)

15 Podobně jako u expektační teorie motivace Victora Vrooma (např. in Tureckiová, 2004).

16 Helmut Keim vypráví příběh jednoho z nejuznávanějších šachových mistrů 19. století, Adolfa Anderssena: Jednoho večera hrál sám proti sobě rozmanité partie. Přestal vnímat čas a okolí a když zaslechl klepání na dveře, rozzlobeně řekl své pokojské: „Nerušte mne! Víte, že všechno strpím, jen tohle ne! Vzbudte mne brzy ráno...“ - pokojská odpověděla: „Pane profesore, není Vám dobře? Vždyť Vy jste vůbec nespál. Neslyšel jste ranní zvony?“ Andersen se zamyslel: „Ranní zvony? Byl bych přísahal, že to byly zvony večerní.“ (Keim, 1992, s. 124)

## 1.2 PODSTATA HRY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU KLASICKÝCH HERNÍCH DEFINIC

Plynutí však není jedinou charakteristikou, kterou se hry vyznačují. Postupně zde budou připomenuty a z pohledu vzdělavatele dospělých rozvedeny i další společné znaky her, které již v roce 1938 zmiňuje holandský kulturní historik Johan Huizinga v publikaci *Homo ludens* (česky 1971):

- hra je svobodným jednáním, hrajeme (si) dobrovolně;
- je „jen tak“, ale přesto se hráči mohou plně angažovat;
- od běžného života je oddělena, probíhá ve vyhrazeném prostoru a čase;
- existují v ní pravidla;
- je dána možnost hru opakovat.

Následují dva již zmíněné znaky:

- hra má smysl sama v sobě;
- je doprovázena napětím a radostí, vědomím jiné reality. (Huizinga, 1971, s. 14)

*Dobrovolnost* hry je pro herní prožitek zásadním kritériem, z donucení se bavit nedokážeme. Je třeba dobrovolnost zapojení<sup>17</sup> do programu zdůrazňovat nikoli jen z pozice lektorského týmu, nýbrž také zadavatele (často personalisté či vedoucí pracovních týmů). Vědomí dobrovolnosti a „beztrestnosti“ či nehodnocení<sup>18</sup> v rámci vzdělávání s pomocí her umožňuje se uvolnit a využít nakonec i vnitřní motivaci účastníka. Vnitřně nemotivovaní účastníci se mohou „vnějškově“ her účastnit, jejich prožívání však bude jiné (vzdálenější od stavu plynutí), nežli prožitky jedinců motivovaných.

---

17 Pravidlo „challenge-by-choice“ neboli „dobrovolná výzva“ je zvláště důležité u programů, které poskytují dojem rizika – může jít o lanové překážky stejně jako diskusní programy. Vnímané riziko je individuální a pro lektora těžko předvídatelné, proto je toto pravidlo vskutku zásadní. Při využití možnosti neúčastnit se bývá zároveň doporučováno být se skupinou např. jako pozorovatel. Je tím v případě pracovních týmů zajištěno, že mohou všichni členové sdílet podobné zážitky. Nezřídka se stane, že intenzivní zážitky ze hry vedou k používání nového pojmu, který má specifický význam právě pro ty, kdo byli při jeho zrodu.

18 Také ne vždy, např. při assessemnt center či development center s využitím her jde o hodnocení lidí. Etickým minimem je zde informovat účastníky o skutečném účelu programu a jaké možné následky z něho plynou.

Souvislost mezi *svobodným jednáním* ve hře a svobodnou společností považuje Jan Sokol za nenahodilou: ve hře si lidé vyzkoušeli, že si mohou při dobře a přísně vymáhaných pravidlech dobře zahrát a nemusí se přitom zmrzačit. Díky zkušenosti spravedlivé hry se lidé nakonec odvážili prosazovat i do života prvky hry: pravidla, nestranné soudce a snahu o spravedlnost. (srov. Sokol, 2007, s. 33) Hry a sporty jsou podle Sokola praktickou výchovou ke svobodě (tamtéž).

Prvek svobody je ve hře přítomen ještě v dalším smyslu: hra je „oázou“, ve které hrající si subjekt zapomene na objektivitu a prožívá v rámci časoprostorových mantinelů svobodu. „Při hře (...) můžeme být vším, všechny možnosti jsou otevřené, žijeme v iluzi svobodného, ničím neomezovaného počátku.“ (Fink, 1993, s. 94) V životě každý máme svou biografii, svoji historii a předestřenou dráhu, jsme *něčím* a nelze již znovu od samého začátku volit svou cestu. Ve hře, oproti tomu, jsou možnosti otevřené, lze „popustit uzdu“ veškeré tvořivosti. Nutno však pamatovat na to, že svět hry je určen mantinely a po skončení hry se nám objektivita znovu připomene.

Hrát znamená *jednat*. Jednání předpokládá aktivitu. V každé hře, i v té vzdělávací, je tedy hráč-účastník aktivní. Huizinga na základě svých rozsáhlých zkoumání významu slova „hra“ v různých jazycích akcentuje právě tuto konativní složku a Caillois se k němu v tomto přidává. Jiný teoretik hry, Hans Scheuerl (Scheuerl, 1962, s. 12) oproti tomu chápe jako definující prvek hry pohnutí, vzrušení, které hru staví do role „pra-fenoménu“ všeho živého. Jeho pohled je blíže pozicím filozofie nežli pedagogiky. Ulrich Heimlich se zmiňuje, že pro pedagogickou perspektivu je vhodný důraz na hře jakožto činnosti (Heimlich, 2001, s. 19). Výhoda tohoto pohledu spočívá v tom, že vychází z pozorovatelného, pro zkoumání přístupného chování. Hrou jakožto specifickou formou jednání se zabývali mimo jiné i John Dewey a Lev S. Vygotskij. Aktivita je pro učební proces důležitým aspektem: „Čím větší je aktivita učícího se člověka, tím je jeho učení úspěšnější. Úspěch je zásadním způsobem závislý na aktivitě vykonávané při učení“ (Löwe, 1971, s. 199 in Siebert, Tietgens, 1979, s. 57).

Hra je *jen tak*.<sup>19</sup> Znamená to, že není doopravdy, nebo také, že je jen sama pro sebe (autotelická, její význam je endogenní – srov. Costikyan, 2002 in Hays, 2005, s. 13). Tato charakteristika úzce souvisí s další, totiž, že je hra *oddělena od reality* časově a prostorově. Hra je díky sdílení,<sup>20</sup> kdyby nebyla hrána, není. Hra existuje pouze skrze hraní (neboť hra je ze své definice činností – pokud není činnost, nemůže být ani hra). Co zbyde po dohrání, jsou např. herní pomůcky (hračky či jiný herní materiál) a pravidla, ne však hra sama. Hranice od běžného světa a života jsou dány jednak časovým omezením hry (je jasné, kdy hrát začínáme a kdy končíme – velmi důležité je to u rolových her, kdy je třeba vystoupení z role věnovat pozornost<sup>21</sup>), zadruhé vymezením prostoru (od desky stolu přes hřiště až ke zřícenině hradu či území města). Jinou realitu hry lze nejen přijmout, nýbrž i spoluutvářet.

Tato vymezení jsou součástí sdílených pravidel. Pravidla jsou závazná, dobrovolně přijatá (uplatnění pravidla dobrovolnosti). Existují okamžiky tolerovaného porušení či změny pravidel (DeKoven, 2002, s. 32). Například pokud striktní dodržování pravidel hry vede ke sníženému požitku ze hry (např. díky navýšeným dovednostem hráčů), je možné pravidla odpovídajícím způsobem změnit (ztížit). Pravidla nemusí být pro všechny hráče stejná – zkušenější hráč může dobrovolně přijmout určitý hendikep, aby vyrovnal úroveň s dalšími hráči a umožnil tak vyvážený herní požitek (plynutí). Z autotelické podstaty hry vyplývá, že akcent bude kladen na proces (hra je procesem). Edukační užití však směřuje k produktu.

---

19 Fink ve hře rozpoznal prolínání bytí se zdáním, hra je podle něho „jakoby zdající se bytí a jsoucí zdání“ (Fink, 1993, s. 45). Tento rys považujeme v chápání hry za klíčový. Fink dále říká, že „hra je způsob bdělého snu, jenž se však od běžného snu ve spánku liší svým kolektivním provozováním“ (Fink, 1993, s. 154), čímž potvrzuje sociální aspekt hry. Metaforu hry a snu dale rozvádí a tvrdí, že „(...) v tomto snovém štěstí nabýváme nových sil jako v osvěžujícím spánku.“ (Fink, 1993, s. 93)

20 Jak Fink (1993) připomíná, je jednání herce (kterého můžeme považovat za specifický druh hráče, tedy člověka ve hře) jaksi zdvojené: herec jedná nejprve zcela pozorovatelně jako člověk v „reálném“ modu (např. máchá v kostýmu rukama na podiu), přičemž však jedná i ve hře jakožto postava (letí jako pták). Znovu je u herce a jeho hry třeba připomenout kolektivní vytváření hry, neboť kdyby herec sám hrál a ostatní nevěděli, že hraje, nebyla by jeho činnost považována za hru, nýbrž za „opravdové“ jednání. Chápání dramatu jakožto hry napomáhá implicitní dohoda lidstva o podiu jakožto prostoru, kde je prezentováno spíše jednání scénické (tedy hra), nežli „realita.“ V některých kontextech života může být na rozdíl od dramatu v divadle poměrně složité zjistit, v jakém modu se lidská interakce odehrává.

21 Nejen výstupu z role, ale i vstupu do role.

DeKoven zároveň zdůrazňuje, že „dobře zahraná hra“ je především pro lidi - cílem je společný zážitek dokonalé činnosti, plynutí. Za tímto účelem společných herních prožitků zakládá tzv. fun community („společenství zábavy“). Jedno z pravidel takovýchto skupin zní „Jestliže to pomůže, poruš pravidla!“ (DeKoven, 2002, s. 56). Slovem „pomůže“ je míněno, že společné porušení pravidla nastaví lepší podmínky pro optimální herní prožívání všech zúčastněných.

Prvek *možnosti hru opakovat* nepovažuji v kontextu vzdělávání za klíčový. Domnívám se, že je hra prostorem pro tvořivost a proto se i v rámci stejných pravidel objevují odlišné druhy jednání. „Dobrá“ hra je ve smyslu objevování nového neopakovatelná. Opakovatelnost je i prvkem, který umožňuje beztestně chybovat a z chyb se v bezpečí poučovat.

Dalším prvkem popsaným Huizingou je *napětí*, které se ve své přiměřené formě shoduje s plynutím (o nutné adekvátnosti herních výzev vypovídá kromě Obrázku č. 1 i koncept tzv. komfortní zóny – srov. Muff, Wunsch, 2004, s. 169; Svatoš, Lebeda, 2005, s. 31). Znovu se tak otevírá téma individuálnosti prožívání, které někdy bývá lektory podceňováno.

Ke hře samozřejmě a bezpodmínečně patří *radost a zábava*. Ne každá aktivita vzbuzující radost a poskytující zábavu musí být hrou,<sup>22</sup> avšak hru bez radosti si snad nelze představit.<sup>23</sup> Radost nemusí být navenek zřetelná (například i mračící se člověk může prožívat uspokojení z hlubokého vtažení do přemýšlení, které není na první pohled zřejmé). Pojem zábavy lze taktéž v jistém smyslu srovnat s plynutím - zábava je to, co zaujme (a zajme, tedy udrží) pozornost a zpravidla vyvolá příjemné pocity (někdy i do určité míry nepříjemné – např. dramata, adrenalinové sporty). V běžné mluvě proto někdy bývají všechny zábavné činnosti nazývány hrami. Hravost jako kvalitu lze chápat jako schopnost (se) tvořivým způsobem zabavovat.

*Vědomí jiné reality* (fikce) je poslední Huizingou zmíněná charakteristika. Zatímco

---

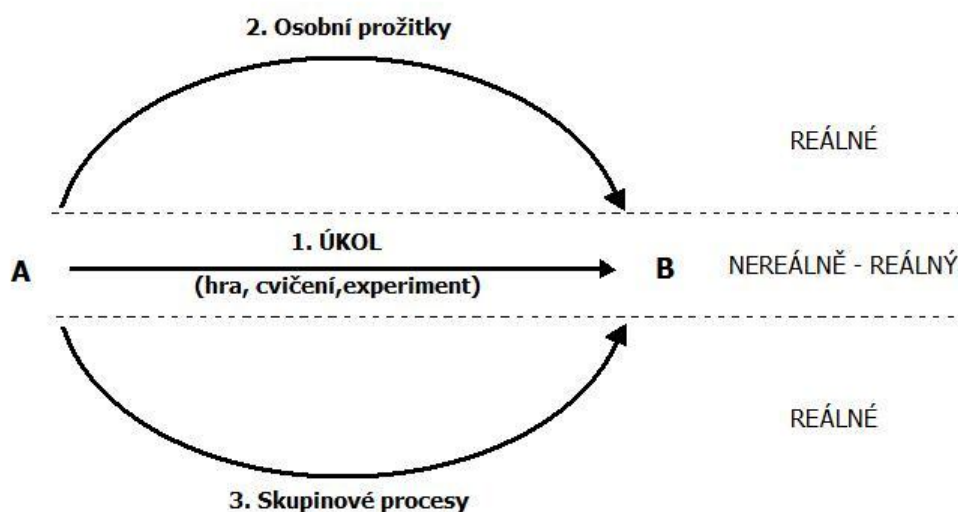
22 Např. pokud nám působí radost dívat se z okna, nenazveme tuto činnost hrou. Může se však ve hru proměnit, pokud ji obohatíme o dodatečná pravidla, jako třeba počítat všechny chodce v modrém oblečení ve vymezeném čase a porovnávat výsledky s předchozími, případně soutěžit s dalšími diváky, atd.

23 Tedy lze. Ale jde o „hru“ v uvozovkách. Právě to může být případ edukačních her, které jsou buď velmi snadné, nebo příliš složité, event. pro účastníky nezajímavé.



výše zmíněný bod *oddělení od běžného života* se týká hry, *vědomí jiné reality* se týká účastníka. Pokud toto vědomí má, ví, že co se děje ve hře, děje se pouze v ní a nebude to mít následky do života. Tento fakt má ve vzdělávání dospělých dvě konsekvence. Za prvé se jedná o velmi přínosný efekt, neboť účastník, který ví, že „to není doopravdy“, že je mu nabídnut prostor k experimentování a chybování, se snáze zapojí a projeví. Druhým aspektem věci je zdánlivě opačná tendence lektorů vztahovat dění ve hře k běžnému životu účastníka, posilovat pravděpodobnost transferu.

Prvním aspektem je tedy poukázání na skutečnost, že je to sice „jenom hra“, zároveň se z ní lze lecos dozvědět a získat v bezpečném prostředí poučení do budoucna. Tento „nereálně-reálný“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 28) charakter je vizualizován na Obrázku 2.



Obrázek 2: Nereálně-reálná povaha herních situací ve vzdělávání (upraveno podle Svatoš, Lebeda, 2005, s. 29 a Krouwel, Goodwill, 1994, s. 19)

Průběh hry je v tomto schematu zobrazen šipkami z bodu A do B. V rámci aktivity (úkol) probíhá paralelně několik druhů procesů – jedná se o tyto: 1) procesy vztahující se k technické stránce řešení úkolu (např. vázání lana, lepení skládačky), 2) psychické procesy jednotlivce (např. individuální reakce na neznámý úkol), 3) procesy na úrovni skupiny (skupinová dynamika, např. skupinové přijímání rozhodnutí). Pojem „nereálně-reálný“ úkol znamená, že je do určité míry modelovaný, neprobíhá na samotném pracovním místě, zároveň s sebou výsledky

práce skupiny nesou reálné důsledky (příkladem je stavba voru či čtyřkolek – kvalita práce se skutečně „naživo“ ukáže, např. mokřými účastníky). To je však příklad pouze některých typů aktivit s prvky hry, jiné hry se takto blízko realitě nepřiblíží.<sup>24</sup> V kontextu vzdělávání je vždy úkolem lektora poukazovat (někdy spíše nechat skupinu samotnou poukázat) na provázanost herní situace s realitou a zajistit tím transfer do životní praxe.

Reflexe Huizingovy definice hry je tímto prozatím vyčerpána, považuji za vhodné ji doplnit další známou a o dvacet let mladší prací francouzského sociologa a antropologa Rogera Caillois *Hry a lidé* (orig. 1958, česky 1998). Kromě charakteristik zmíněných již Huizingou (které z většiny potvrzuje) zdůrazňuje, že hra je činnost

- *nejistá*, neboť výsledek ani průběh nelze předem určit a
- *neproduktivní*, protože nevytváří hodnoty ani majetek, vyjma cirkulace majetku v kruhu hráčů (Caillois, 1998, s. 31-32).

Za jedno z Huizingových kritických míst považuje Caillois nutnost pravidel. Tvrdí, že „je hodně her, která pravidla nemají. Neexistují například pravidla, a už vůbec ne pevně stanovená pravidla, jak si hrát s panenkami, na četníky a zloděje, na koníčky, na lokomotivu, na letadlo, obecně vzato pro ty hry, které předpokládají volnou improvizaci a jejichž hlavní půvab spočívá ve hraní nějaké role, v chování „jako by“ člověk byl někým nebo dokonce něčím jiným, třeba nějakou mašinkou. Přes paradoxní povahu takového výroku tvrdím, že zde fikce, zážitek stavu „jako by“ nahrazuje pravidla a plní přesně tutéž funkci“ (tamtéž, s. 30). Zdánlivě s tímto tvrzením polemizuje Michal Stránský, když píše, že „pohroužení do fikce nemusí nutně odbourat ctění veškerých pravidel (a naopak)“ (Stránský, 2000, s. 19). Tím však Cailloisovi neprotiřečí, neboť ten nehovoří o odbourání pravidel, pouze o tom, že je není třeba explicitně vyjevovat, pokud je hra založena na rolích. Zpět však k prvkům nejistoty a neproduktivity.

*Nejistota* je pro hru vsutku přirozená - hra je tvořivá, v každém okamžiku vznikající a proto nejistá činnost. Určitá míra nejistoty je na straně účastníků i

---

24     Potom by se dalo hovořit jen o „nereálnosti“ situace.

lektora. V různých hrách existují pro lektora různé možnosti, jak předvídat, co se během aktivity odehraje. K odhadnutí dění slouží především zkušenosti s hrou samotnou a znalost detailů, spolu s expertním odhadem účastnické skupiny. Nikdy však tato pravděpodobnost nebude zvláště vysoká a i zkušený lektor může být vzniklou situací překvapen (ne však zaskočen). Nejistotu účastníků lze buď záměrně využít k navýšení vzdělávacího efektu (např. při rozvoji lidí v řízení změn či krizovém řízení), nebo ji snižovat, záleží na vzdělávacím cíli.

*Neproduktivita* je herním rysem, který je pro vzdělavatele bezpochyby jedním z nejspornějších. Hra je podle kulturně-antropologické definice Huizingy a Cailloise hrou tehdy, pokud má cíl v sobě a není vykonávána kvůli vnějším cílům. Z definic vzdělávání však zaznívá jasné zaměření na vnější cíle (mající dopad i po skončení hry). Vzdělávání bývá popisováno jakožto cílevědomé působení na jedince s cílem vyvolat v něm pozitivní změny, nebo obdobně jako „proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování“ (Palán, 2002, s. 237). Základním rozdílem mezi „hrou samou o sobě“ a „hrou ve vzdělávání“ je právě ona (ne)zacílenost<sup>25</sup> a (bez)účelnost. I hraní s edukačním záměrem může být nakonec neproduktivní (nepřinese žádný výchovně-vzdělávací efekt).<sup>26</sup> Zásadní pro odlišení je zde však prvotní záměr, nikoli skutečný výsledek, navíc velmi těžko měřitelný. Pokud je hra uváděna s cílem dosáhnout změn u účastníků, nejedná se o „hru“, nýbrž o „aktivitu s prvky hry“ (Froněk, 2008, s. 17). V názvu této práce se nachází pojem „herní metoda“ – chápu ji zde synonymně s „aktivitou s prvky hry“ jako nástroj k dosažení cílů. Protože odborná didaktická literatura mezi těmito pojmy nerozlišuje (např. Maňák, Švec, 2003) a hovoří o „hrách“, aniž by jejich neproduktivní podstatu problematizovala, bude **v této práci** kritérium absence vnějšího cíle u her marginalizováno a **pojem „hra“ bude nadále odkazovat k herní metodě**. Bude-li třeba zdůraznit, že je míněna skutečně hra, bude doplněna o poznámku (např.

---

25 Často jsou ve vzdělávací hře dva druhy cílů – cíle hry samé (zazní v instrukci, např. složit skládačku) a cíle vzdělávání (zopakovat si cizojazyčná slovíčka); lze dělit i např. na cíle lektora a cíle účastníka. Více o cílech herních aktivit např. u Josefa Valenty, 2008, s. 277.

26 A stejně tak i naopak - hra může být i skrze nezáměrný rozvoj složek osobnosti následně užitečná pro pracovní život člověka, ačkoli to původně nezamýšlel a neočekával.

„hra sama o sobě“, „hra v obecném smyslu“, apod.). „Hra“ je navíc pro použití v běžné řeči kratší nežli „aktivita s prvky hry“ či „herní metoda“.<sup>27</sup> Také DeKoven (2002, s. 138) u her samotných možnost vzdělávacího přínosu připouští, avšak za podmínky zachování hravosti.<sup>28</sup> Hravost si zde můžeme představit jakožto podmínky pro zábavu všech a možnost chybovat a tvořivě jednat, bez rizika následků mimo hru.

Po zmínce o hravosti bude plynule navázáno na Cailloisův další přínos k definici hry. Kromě dělení her do čtyř základních kategorií<sup>29</sup> popsal dva herní principy stojící na opačných koncích jedné osy. První pól představuje princip *paidia*, druhý *ludus* (Caillois, 1998, s. 33). *Paidia* reprezentuje dětskost, nevázanost, minimální míru strukturovanosti, uvolněnost a zábavu (řekněme tedy hravost, jak byla vymezena výše). Princip *ludus* (latinsky hra) oproti tomu přináší do hry kultivovanost, pravidla, strukturu (např. sporty mají vysoce zastoupen prvek *ludus* – jejich svázanost pravidly je taková, že jsou dokonce potřeba rozhodčí). Různé hry jsou na této pomyslné ose adekvátně rozmístěny podle zastoupení obou „příměsí“. Ve vzdělávání dospělých sice najdou uplatnění aktivity z celého zmíněného spektra, výrazněji budou vzhledem k cílevědomosti zastoupeny hry od poloviny osy směrem k pólu *ludus*.<sup>30</sup>

## **LUDUS**

(pravidla, struktura)

## **PAIDIA**

(uvolněnost, zábava)

Obrázek 3: Znázornění dvou protikladných a doplňujících se herních principů *ludus* a *paidia* (volně podle Caillois, 1998, s. 33)

Mohlo by se na první pohled zdát, že tato osa bude mít velký překryv s osou

27 Naopak užívání pojmu „hra“ před účastníky může vyvolávat dojem, že se jedná „jen“ o hraní, hračkaření a zábavu. Bývá proto doporučováno před klienty „hru“ ze slovníku vypustit a hovořit místo toho o „aktivitě“, „cvičení“ nebo „modelových situacích“ (srov. Jones, 1995, s. 14).

28 „Můžeme hrát hry pro rozvoj. Za účelem poznání lidskosti. Pro terapii. Osvobození, čest, přijetí, toleranci. Avšak nezávisle na tom, za jakým účelem, pokud hrajeme kvůli něčemu, u čeho si nedokážeme představit, že prohrájeme, tak již ve skutečnosti nehrajeme.“ (DeKoven, 2002, s. 138)

29 Viz kapitola 2.2.1

30 Příkladem jsou simulované podmínky pro manažerské rozhodování.

zábava-učení. Tak tomu však nemusí být. Lze se velmi dobře bavit a do velké míry učit zároveň (v průběhu hry i následně reflexí). Prostá rovnice *málo zábavy = hodně učení* zkrátka nefunguje.

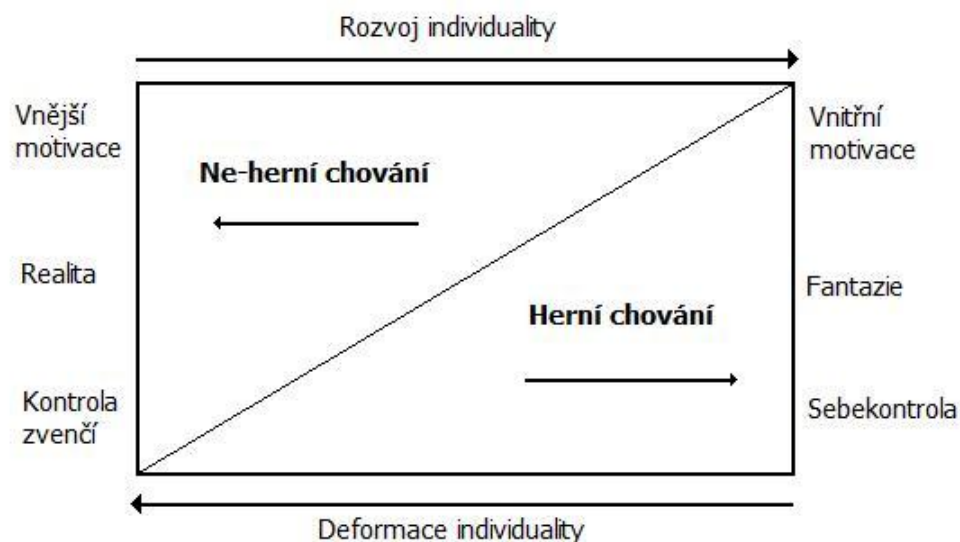
Huizingově a Cailloisově definici hry se v mnohém podobá i pojetí, které zmiňuje německý pedagog hry<sup>31</sup> Ulrich Heimlich (2001). Hru podle Josepha Levyho (Levy in Heimlich, 2001, s. 28-29) vymezuje jako činnost výrazně vykazující tyto prvky (viz Obrázek 4): *vnitřní motivace* (spontánní charakter, dobrovolnost), *fantazie* (jiná realita, „pravidla“ z vnějšího světa jsou omezena) a *sebekontrola* (seberegulace a autonomní rozhodování, tedy sebeurčenost). Zastoupení těchto prvků nelze měřit absolutně, čím jsou však při pozorování konkrétní činnosti zřejmější (oproti svým protikladům na druhé straně osy), tím pravděpodobněji se jedná o hru.<sup>32</sup> Ta je navíc chápána jako mocný nástroj individuace neboli stávání se sebou samým, celistvějším.<sup>33</sup> Obdobně to vyjádřil Friedrich Schiller: „Jednou provždy a s konečnou platností: člověk si hraje jen tenkrát, když je člověkem v plném významu tohoto slova, a není úplným člověkem, pokud si nehraje“ (Schiller in Caillois, 1998, s. 178). Designové předpoklady vnitřně motivující herní aktivity jsou pro ilustraci předloženy v Příloze H.

---

31 V německo-jazyčných zemích se lze setkat s pedagogickou subdisciplinou zvanou „Spielpädagogik“ neboli pedagogika hry, případně herní pedagogika. U nás jsou její prvky přítomny především v pedagogice volného času, nicméně edukační hraní je v praxi rozšířené i do dalších forem vzdělávání, včetně vzdělávání dospělých. Velmi problematické je hledání hranic mezi disciplínami Spielpädagogik – Interaktionspädagogik – Erlebnispädagogik (pedagogika hry, interakční pedagogika, zážitková pedagogika).

32 Viz také kapitola 4 Simulace: simulační hry otevřené a uzavřené

33 Lze zde najít paralelu mezi individuálním charakterem hry a vzdělávání, zvláště pak v případech sebeřízených forem vzdělávání.



Obrázek 4: Rysy herní činnosti (podle Levy, 1978, s. 19 in Heimlich, 2002, s. 30)

*Odkaz Jana Amose Komenského* k definici hry by zde neměl být opomenut. Ve své době metodu „školy hrou“ významně rozvinul a ještě dnes inspiruje mnohé učitele (např. v programu Tvořivá škola, viz Rosecká, 2006). Aby hra byla hrou, musí podle Komenského splnit tyto podmínky: 1) pohyb, 2) vlastní rozhodnutí, 3) společenství, 4) závodění, 5) řád, 6) snadnost, 7) příjemné uvolnění mysli (Komenský, podle Tauber, Tauberová, 1977, s. 12). Pohybem je míněna vnější činnost, i divadelní, což byla nejčastější Komenského forma hry - „schola ludus“ bývá také někdy překládána jako škola na jevišti (srov. Tauber, Tauberová, 1977, s. 40).

### 1.3 DOPLNĚNÍ O NOVĚJŠÍ POHLEDY NA HRU

Leemkvil, de Jong a Ootes (2000, in Hays, 2005, s. 12-13) a stejně tak i Bright a Harvey (1984, tamtéž) popsali další herní charakteristiky, z nichž některé jsou rovny těm, které již zde byly popsány (dobrovolnost, pravidla, specifický kontext mimo reálný svět), jiné jsou charakterizovány detailněji. To se týká především prvku kompetice, soutěže. Mezi soutěží ve hře lze rozlišit:

- soutěž s dalšími hráči (například o vyšší skóre)
- soutěž se systémem (kupříkladu stupňování složitosti pravidel, postup do vyšší úrovně)

- soutěž se sebou samým (zlepšování vlastního výkonu).

Stručnou, čtyřbodovou charakteristiku jevu hra (game) podává také Chris Crawford (in Salen, Zimmerman, 2004, s. 77), designér počítačových her a autor teoretických statí o hrách. Čtyřmi Crawfordovými charakteristikami her (games) jsou:

- reprezentace - zpodobnění (Hra je uzavřený formální systém znázorňující specifickým způsobem úsek reality. Takovýto symbol světa je vnitřně celistvý, má explicitně daná pravidla.)
- interakce (Jedním z nejzajímavějších rysů her je skutečnost, že se dění mění skrze herní jednání – interaktivitou je zde míněna možnost zasáhnout do dění, rozpoznat síť příčin a následků.)
- konflikt (Vyvstává přirozeně ze snahy dosáhnout cíle a z překážek, které je nutno překonat – srov. také Klabbers, 2003, s. 55)
- bezpečí (Konflikt je sice spojen s nebezpečím, avšak ve hře je zajištěn prostor bezpečný, bez rizika.)

Oproti předchozím definicím je u Crawforda významný prvek *systémovosti* hry (hra jako uzavřený systém, interakce jakožto možné ovlivňující zásahy v rámci systému).<sup>34</sup> Tento element bude zvýrazněn především v komplexních simulačních hrách.

Dornova (Dorn, 1989 in Hays, 2005, s. 13) definice hry (*game* – viz dále rozlišení *game* a *play*) ji představuje jako „jakoukoli soutěž či zábavu mezi spoluhráči nebo protihráči jednajícími v rámci pravidel se zacílením na sdílený objektivní cíl“ (Dorn, 1989, s. 2 in Hays, 2005, s. 13). Sdílený a navíc pro hráče atraktivní cíl je v některých případech dán zvenčí, jindy si ho hráči stanovují sami. Kategorie cíle nepatří tolik k *play* jako spíše ke *game*.

#### 1.4 ODLIŠENÍ POJMŮ GAME A PLAY

Přirozeně vyvstává potřeba se v této kapitole věnované definicím pojmů

---

<sup>34</sup> Jan Klabbers dále tvrdí, že „hry jsou sociální systémy“ (2003, s. 55), tedy vzniklé interakcí jedinců - hráčů.

pozastavit u anglických termínů *game* a *play*. (Angličtina je v tomto rozlišení mezi světovými jazyky výjimkou.) Oba pojmy ve formě podstatného jména znamenají hru,<sup>35</sup> každý z nich však zdůrazňuje jiný aspekt. Slovo *play* bývá spojováno s divadelní hrou (také *acting*, *staging* – scénické jednání), dramatem, ale také, a to zde budiž zdůrazněno, s prožitkem zábavy a kratochvílí, tedy nezacíleností (Salenová a Zimmerman hovoří o *ludic activities*, 2004, s. 303). *Game* často navazuje na *play* tím, že ji formalizuje. Představuje hru ve smyslu soutěže, utkání či partie (např. šachy) ovládané pravidly a sdíleným cílem, zároveň se jedná o termín užívaný v souvislosti s počítačovými hrami. *Game* je „systém interakcí mezi aktéry, které jsou řízeny pravidly a omezeny dostupnými zdroji“ (Klabbers, 2003, s. 57). Robert T. Hays na základě své metaanalytické práce definuje *game* jako „uměle zkonstruovanou soutěživou aktivitu se specifickým cílem, se sadou pravidel a omezení, vsazenou do specifického kontextu.“ (Hays, 2005, s. 15) Hrát *game* znamená dobrovolně se snažit o překonání nadbytečných překážek (srov. Bernard Suits in Salen, Zimmerman, 2004) za využití svých znalostí a schopností.<sup>36</sup>

Můžeme být součástí *game*, aniž bychom (si) hráli ve smyslu *play* (např. když se během utkání hádáme – doopravdy). A stejně tak je možné hrát si (*to play*) i mimo *game* (nejsou daná pravidla a existuje jen prostor pro zábavu, užívání si, „blázniviny“).<sup>37</sup> Hraní hry (*playing a game*, obr. 5) je syntézou obojího – dochází k hravému zabavení se v rámci pravidel a sdíleného scénáře. (DeKoven, 2002, s. 2)

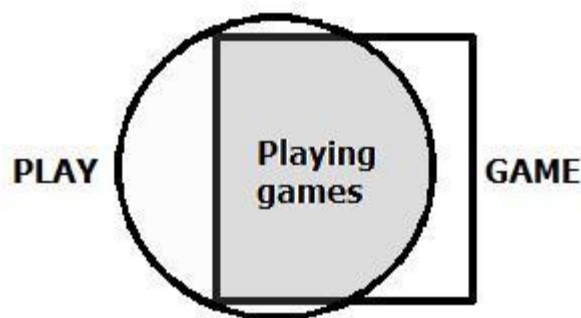
---

35 Jsou zde vynechány další významy těchto pojmů, které s touto prací nesouvisejí (např. *game* může znamenat také lovnou zvěř nebo samotný akt lovu – ať už pro obživu nebo sportovně, manipulační hry, obecně pravidla, etiku, kulturu atd).

36 George Herbert Mead hru považuje za jeden z nejpodstatnějších socializačních činitelů. *Play* a *game* pro něho představují dvě fáze *socializace skrze hru*: *play* je hrou na něco, bez závazných pravidel. Ve fázi *game* již dítě soutěží a má zájem zvítězit, což nelze bez stanoveného systému pravidel a koordinace se spoluhráči a protihráči (srov. Fafejta, 2006, s. 26).

37 Mé pojetí je zde zdánlivě v konfliktu se Salenovou a Zimmermanem (2004, s. 300), kteří vidí *play* jakožto podmnožinu *game*. Při bližším pohledu je však poznat, že *game* chápou právě ve velmi širokém pojetí s mnoha významy, jak je uvedeno v předchozí poznámce pod čarou. Je tedy možné definovat *play* jako součást *game* i zcela naopak, záleží na šíři obou pojmů. Pro tuto práci se však přikláním k DeKovenovu odlišení nastíněnému výše.





Obrázek 5: Vztah mezi *play* a *game*.

O krok dále jde již zmíněný DeKovenův koncept „dobře zhrané hry“ (Well-Played Game), ve kterém je prioritou společný zážitek dokonalosti (excellence), vtažení do hry, plné přítomnosti a zároveň vědomí, že jde jen o hru. „Vítězství“ nespočívá v tom, že někdo vyhraje, nýbrž v tom, že všichni hrají *dobře*, to znamená, že hru prožívají jako *zábavu* (tamtéž, s. 7).

S jistou mírou zjednodušení lze tvrdit, že na ose *paidia-ludus* se výraz *play* přibližuje spíše k pólu *paidia*, zatímco *game* má blíže k vrcholu *ludus*. Francouzský výraz *jeu* a německé *Spiel* jsou termíny překladatelsky o poznání méně problematickými, neboť v podstatě odpovídají české *hře*.

### 1.5 KRITIKA „POJMU“ HRA

Je-li řeč o pojmu hry, je velmi příhodné zmínit perspektivu Bohumila Nusky, kterou prezentuje v příspěvku Problémy „pojmu“ hra (příspěvek je součástí sborníku *Hra, věda a filosofie*, který editoval Jiří Nosek v r. 2006, s. 41-69). Již skutečnost, že úvodovky v názvu svého článku klade nikoli ke hře, nýbrž k pojmu, naznačuje jeho kritiku pojmu *pojem* v případě hry.

Pod hrou si lze představit mnoho konkrétních a zároveň zcela odlišných věcí a činností (hra na hudební nástroj, sport, divadlo, hra větru, zahrávání si, krabička karet atd.), proto Nuska považuje hru za polotermín, za kterým je skryto více odlišných pojmů. Huizingovi tak Nuska připisuje přívěsisko „panludista“, neboť hra v jeho pojetí ztrácí hranice, téměř vše se jeví být hrou, neboť téměř všude se najde nějaký „herní princip“ (Nuska in Nosek, 2006, s. 44). Zajímavá je v tomto

světla Huizingova tendence posuzovat vyspělost jazyka dle míry abstrakce pojmu hra, kdy za „nižší“ považuje jazyky, které od sebe konkrétní herní podoby v jazyce odlišují, ale nedisponují jednotným abstraktním pojmem hra. Tuto úvahu považuje Nuska za zvrácenou a předkládá argumenty pro pojmovou přesnost, která je dána spíše konkrétností, nežli směřováním rozmanitých aktivit pod jeden společný (polo-)termín.

Nuska navrhuje v některých výrazech použití jiných slovních spojení, nežli obecně hru, např. dramatickou hru nahradit za dramatický text, rozhlasové drama namísto rozhlasové hry a podobně. Snaží se dále odlišit „hraní si“ od „hry“ (např. zvířata si podle něho spíše hrají, jejich aktivitu by Nuska nazval „hraním si“, nikoli však „hrou“). Co se týče veřejného rozšíření těchto změn v použití „pojmu“ hry, jsem spíše skeptický, nicméně pro účely vědeckého diskursu považuji snahy o konkrétnější pojmové uchopení různých podob fenoménu hry za přínosné a má k tomu přinejmenším malým dílem přispět i tato práce.

## 1.6 SHRNUÍ

Hru sice všichni zevnitř známe - je, nebo alespoň kdysi byla, nespornou součástí našeho života, přesto ji však nedokážeme přesně definovat. Fink říká, že naše rozumění hře má povahu užívání, nikoli reflektování (srov. Fink, 1992, s. 8). Žádná herní definice nevystihuje všechny podoby, kterých hra může nabývat (její podstatě je blízká i tvořivost a tím pádem i vznikání nových herních forem) a všechny oborové úhly, ze kterých je možno na ni nahlížet.

Zde byla hra na základě kulturně-antropologických a herně-pedagogických definic představena jakožto *jednání (aktivní) s prvky zábavy, které se děje dobrovolně (z vnitřní motivace hráče) a v módu „jako“ (s vědomím jiné reality, uměle), v ideálním případě navozující stav plynutí, odehrávající se ve vymezeném časoprostoru za existence a akceptování pravidel, s nepředvídatelným průběhem a výsledkem*.

Definice hry se v oblasti kulturní antropologie a vzdělávání dospělých výrazněji liší především ve dvou charakteristikách – (ne)produktivitě hry a nepředvídatelnosti průběhu a výsledku. Zatímco *hra sama o sobě* je činnost autotelická (vykonávaná

beze snahy o vnější cíle), hra v kontextu vzdělávání s sebou nutně nese zaměření na dosahování vzdělávacích cílů (nejčastěji vědomosti, dovednosti, návyky, postoje), a proto navrhuji takovou činnost nazývat *herní metodou*. O herních metodách také nelze tvrdit, že je jejich průběh a výsledek zcela nepředvídatelný, neboť v systematicky pojatém vzdělávacím procesu jsou jisté konkrétní výstupy očekávány.<sup>38</sup>

Předchozí text má částečně charakter výběrových úvah nad hrou, které nejsou ani systematické, ani vyčerpávající, neboť „jistá míra výběrovosti a nesystematičnosti je typická i pro hru a pro hraní (si)“ (Slouková in Nosek, 2006, s. 103). Jako student Filosofické fakulty jsem považoval za vhodné předložit širší analýzu pojmu hra, založenou na jejím obecnějším kulturologickém pojetí.

Avšak kapitoly následující si již kladou nárok na systematizující práci, a to specifitěji pro oblast vzdělávání dospělých. **Význam hry bude proto po zbytek disertační práce zúžen na herní metodu** (a to i v případě, že nebude všude dlouze pojmenováván jako herní metoda, nýbrž jen jako hra). Za užitečné považuji nejprve nastínit, v jakých nejčastějších kontextech se s hrou jako metodou lze setkat.

---

<sup>38</sup> Podrobněji k tomuto tématu nabízí Daniel Drahanský (2006, s. 49) čtyřstupňovou škálu zacílenosti herních metod.

## 2 KLASIFIKACE HERNÍCH METOD

V této části textu bude nejprve načrtnut přehled různých klasifikací herních metod. Vybrané konkrétní klasifikace budou poté blíže představeny a komentovány.

Josef Maňák se střízlivě vyjadřuje ke klasifikacím, když tvrdí, že v současnosti máme k dispozici řadu pokusů o přehled vzdělávacích metod, které však vykazují vnitřně logické i věcné nedostatky. Potíže s utříděním metod vznikají z několika důvodů. Jednoznačně vyčleněná metoda jako didaktická kategorie je totiž do značné míry abstrakce, ve skutečnosti vždy sestává z určitých momentů, které se v ní uplatňují v rozdílném rozsahu, a v důsledku toho vytvářejí styčné body s jinými didaktickými kategoriemi. (srov. Maňák a kol., 1997, s. 7)

Přesto je možné snahy o klasifikaci vzdělávacích metod zdůvodnit, jak činí např. Morry van Ments (1999, s. 62) v případě rolových her. Tvrdí, že klasifikace rolových her (a já si dovoluji toto tvrzení vztáhnout na všechny herní metody) není jen akademické cvičení pro ty, kdo si netroufají nebo neumějí hry v praxi používat. Teoretická hodnota kategorizací je podle něj nepopřítelná – je vždy důležité určit rozsah, do jakého je řeč o té samé věci, a klasifikační systém tímto pomáhá určit přesný předmět diskuse. Navíc se vyjadřuje, že klasifikace pomáhají navrhnout směřování výzkumu. Dále van Ments zmiňuje, že správné pojmenování metody usnadňuje její konzistentní použití, a že v případě lektorské evaluace může přehledná klasifikace usnadnit hledání účinnějších alternativ (tamtéž).

Různé typy metod mohou vyžadovat různý přístup lektora a jiný druh jednání účastníků – na což upozorňuje především Jones (1995, s. 15). Je proto často užitečné, aby lektor (vždy) i účastníci (většinou) věděli, o jaký druh situace se jedná.

Není možné tvrdit, že v této práci předložené kategorie budou jednoznačně uzavřené. S čistším svědomím lze spíše hovořit o prostupujících se entitách, které přesto má v některých případech význam vidět jako oddělené a je užitečné chápat možné vztahy mezi jejich nejběžnějšími pojmenováními.

U předmětu klasifikace – herní metody – lze vnímat dva výrazné aspekty: *herní*

*metoda ve vzdělávání dospělých* může být jak vzdělávací, tak i nevzdělávací (přesto ale probíhající v rámci vzdělávacího kurzu k jiným účelům – například navození odlehčené atmosféry); *herní metoda vzdělávání* již odkazuje na především vzdělávací efekt (v některých případech je jediným rozdílem to, že u vzdělávacích metod je přítomna reflexe). V této práci (v souladu s jejím názvem) chápu herní metody volněji, tedy s jejich vzdělávacími i nevzdělávacími aspekty, což se zobrazí i v předložených klasifikacích. Ty nejsou tříděny podle jednotného kritéria, naopak má jejich prezentace poukázat na možnost různých způsobů třídění.

## 2.1 PŘEHLED KLASIFIKACÍ HERNÍCH METOD

Při práci na tomto textu jsem cítil potřebu zorientovat se v množství literatury, ze které jsem vycházel a která mě po dlouhou dobu doprovázela (nejen pro účely disertační práce, ale také pro praktické využití v lektorské činnosti). Předložený přehled klasifikací tak vychází ze subjektivně zvolených zdrojů. Domnívám se, že by tento krátký přehled mohl být užitečný pro čtenáře hledajícího zdroje určité povahy, který může zdroje z jiných oblastí nechat bez povšimnutí – jeho volba bude potom vědomější. Neuvádím z prostorových důvodů celá jména publikací, nýbrž jen odkazuji na Soupis bibliografických citací, kde jsou všechny zmíněny. Více než polovina zde uvedených klasifikací je dále v textu (v rámci následující subkapitoly i v dalších kapitolách) podrobněji představena.

Podle zdrojových disciplin a/nebo zamýšlených aplikovaných oblastí pracujících mimo jiné s hrami a herními metodami lze načrtnout následující přehled herních klasifikací (Tabulka 1 na následující straně):

<b>Kulturně-antropologické a obecně herní klasifikace</b>	Caillois (1998), de Koven (2002), Klabbers (2003), Lauwaert (2003)
<b>Klasifikace z literatury určené přímo lektorům ve vzdělávání dospělých</b>	Van Ments (1999), Jarošová a kol. (2005), Schaller (2006), Rachow (2005, 2006), Weidenmann (2008)
<b>Klasifikace v oblasti pedagogických disciplín (s širší platností)</b>	Reiners (1993), Baer (1995), Valenta (1995, 2008), Heitkämper (2000), Šímanovský (2002)
<b>Klasifikace z literatury „zážitkových“ kurzů</b>	Neuman (2000), Hanzálek (2005), Franc a kol. (2007), Zouneková a kol. (2007)
<b>Klasifikace metod v rámci sociálně-psychologického výcviku</b>	Komárková a kol. (2001), Hermochová (2004, 2005, 2006), Kolařík (2006)

Tabulka 1: Přehled klasifikací herních metod

Dalším rozlišovacím prvkem klasifikací je jejich zaměření na praxi či na teorii. V případě **klasifikací spíše pro praxi** se nejčastěji jedná o dělení podle účelu/zaměření herních metod (např. hry pro rozvoj naslouchání, hry pro týmovou spolupráci apod.) Kategorie cíle je poměrně složitě definovatelná do úplné jednoznačnosti – cíle lze totiž i v průběhu herní metody variovat<sup>39</sup> a je tak užitečnější u herních aktivit popisovat celé svazky možných cílů, s některými vyznačenými jakožto dominantními. Dalšími pro praxi užitečnými kategoriemi třídění jsou například tyto: věk a počet účastníků, prostředí, potřebný materiál, apod.

Klasifikace her založené na jejich cílech jsou užitečné z hlediska „kuchařkovitosti“, nejsou však nápomocny, co se týče „architektury“ her (srov. Klabbers, 2003, s. 61). Porozumění rozdílům a podobnostem her v jejich *strukturních* znacích je užitečné například při tvorbě nových her – teoretické podchycení tak najde své praktické uplatnění v jiné než lektorské rovině. **Klasifikace spíše teoretické** nepodchycují nutně účel (jakožto jeden z „vnějších“ aspektů hry), nýbrž spíše jiné, vnitřní, aspekty herních metod. Pochopení těchto klasifikací nemá za cíl zajistit efektivnější dosažení vzdělávacích cílů, nýbrž poznat podstatu hry podle daných klasifikačních rysů. Například Cailloisovo (1998) dělení her do čtyř typů naší praxi obohatí pramálo, avšak pro analýzu her jako takových se jedná o užitečné třídění. Třídícími kritérii jsou poté vnitřní formální rysy her, v některých případech se jedná i o třídění vícefaktorové (např. podle Klabbers, 2003).

<sup>39</sup>

Viz dále odlišení otevřených a uzavřených her/simulací – Příloha G.

## 2.2 VYBRANÉ KLASIFIKACE HERNÍCH METOD (DLE RŮZNÝCH HLEDISEK)

Na následujících stranách bude představeno několik příkladů klasifikací herních metod ve vzdělávání dospělých. Od teoretické Cailloisovy klasifikace, přes designerské třídění Klabbersovo, k lektorským klasifikacím podle Paula Toseyho, Soni Hermochové, Bernda Weidenmanna, Axela Rachowa, Daniela France, Dany Zounkové a Andyho Martina, Jana Činčery a Carrieho Lavise. Další klasifikace jsou potom součástí kapitol Hraní rolí a Simulace (např. Kenneth Jones, Morry van Ments, Roger Schaller, Josef Valenta). Některé ze zde představených příkladů budou uvedeny stručně, jiné – ty méně obvyklé – si naopak zasloužily rozsáhlejší popis a komentář.

### 2.2.1 Roger Caillois: klasifikace her podle vůdčího principu

Již zmiňovaný Roger Caillois navrhl v roce 1958 rozdělení her do čtyř základních typů (které se dále vyskytují v určitých kombinovaných formách). Kritériem dělení je převažující druh prožitku, který hra poskytuje. Základními kategoriemi jsou následující:

- *agón* neboli soutěž, zápas (cílem je ukázat se za daných podmínek v konkrétní činnosti jako šikovnější, např. šachy)
- *alea* neboli náhoda (hry, kde výsledek určí náhoda – např. kostky)
- *mimesis* neboli předstírání (hrajeme si na někoho/něco – hraní rolí, simulace)
- *ilinx/vertigo* neboli závrať (způsobujeme si příjemnou závrať, například na kolotoči). (volně podle Caillois, 1998, s. 58)

Holandská teoretička hry Maaïke Lauwaert doplňuje v roce 2003 Cailloisovu klasifikaci o další prvek, který nazývá *repens* neboli postupně se vyjevující překvapení (Lauwaert, 2003, s. 80). Tvrdí, že se jedná o herní charakteristiku, jejíž existenci není dále možné přehlížet především z důvodu rozvoje digitálních her, kde právě překvapení hraje velkou roli.

**Zhodnocení:** Cailloisovo třídění her umožňuje rychlou orientaci v principech, které jazyk nazývá hrou. Každá hra je navíc umístěna na pomyslné ose *paidia-ludus* (viz kapitola 1.2). Přínos lze vidět především teoretický, v možnostech

detailnější analýzy her, jakou předkládá například Zdeněk Pinc ve stati *Agón a filia* (Pinc, 1999, s. 128-143).

### 2.2.2 Jan Klabbers: klasifikace her podle sémantiky, syntaxe a pragmatiky

Jan Klabbers, bývalý dlouholetý předseda ISAGA (International Simulation and Gaming Association), předkládá Obecný model her (*A generic gaming and simulation model*, 2003), jehož cílem je poskytnout přehled herních prvků, které je potřeba zvážit při tvorbě nových (nejen) vzdělávacích herních metod (tvorbou her se zabývá samostatná disciplína *game design*). Tvrdí, že všechny hry mají společné tři proměnné: aktéry, pravidla a zdroje. V každé hře interagují aktéři (hráči) spolu navzájem za dodržení pravidel a s využitím zdrojů. Tyto stavební kameny her jsou proměnlivé a díky tomu vytvářejí množství odlišitelných forem.

Klabbers navíc nahlíží na tyto tři proměnné hry pomocí *sémiotické teorie her*<sup>40</sup> autorů Vadima Marsheva a A. K. Popova (1983 in Klabbers, 2003, s. 55), která navrhuje tři hlediska na hru: syntax hry (uspořádání prvků a pravidel hry), sémantika hry (interpretace a smysl prvků hry) a pragmatika hry (tvorba a užití hry).<sup>41</sup>

Jinými slovy, syntax definuje, **co** je ve hře (jaké prvky). Sémantika pak určuje, **jaký to má význam**, neboli **co to ve hře znamená**. Pragmatika potom definuje již prováděcí mechanismy, tedy **jak se s tím zachází**. Každá hra se svou specifickou strukturou aktérů, pravidel a zdrojů, je jazykem se specifickou syntaxí, semantikou a pragmatikou, a její podobu tak lze podle Klabberse rozebrat pomocí maticovité struktury – viz následující tabulka.

---

<sup>40</sup> V Klabbersově podání se jedná o poměrně složitý model přesahující záměry této práce (a mířící do oblasti designu her), proto se jeho prezentace na tomto místě omezí jen na stěžejní prvky.

<sup>41</sup> Pohled zcela jiného vědního odvětví na hru může být stejně přínosný, jako když se v psychologii komunikace začala používat terminologie technická (kanály, šumy, vysílač, atd.) - metafora jazyka může naše chápání hry obohatit o dříve nevyjádřené aspekty. (srov. Parma, 2006, s. 141)



Designové specifikace	1. Klient 2. Účel 3. Předmět 4. Účastníci – konečná cílová skupina 5. Kontext použití		
<i>Prvky</i>	<i>Syntax</i>	<i>Sémantika</i>	<i>Pragmatika</i>
<i>Aktéři</i>	Hráči Počet herních míst	Role (míra jejich definovanosti)	Allopoietické vs. autopoietické řízení <sup>42</sup>  Znalosti předané vs. vzniklé v interakci
<i>Pravidla</i>	Sada herních pozic  Konečné herní pozice  Evaluace	Vztahy mezi rolemi  Kulturní, socioekonomická situace  Pozice v rámci týmu hráčů	Team facilitátorů  Formát: otevřené vs. uzavřené hry  Způsoby hodnocení
<i>Zdroje</i>	Sada herních jednotek (kamenů)  Herní prostor	Zdroje  Sada míst	Vybavení, materiál

Tabulka 2: Hra jako jazyk (Klabbers, 2003, s. 65 , doplněno)

Aktéři, pravidla a role mohou být definovány různým způsobem - příkladem konkrétního typu hry je například tato další tabulka:

	<b>Pravidla</b> Řízené pravidly <-----> Otevřené
<b>Aktéři</b>	Divadlo ----- Hraní rolí

Tabulka 3: Příklad her s definovanými aktéry a různou mírou definovanosti pravidel, bez definovaných zdrojů (Klabbers, 2003, s. 65)

Jedná se dle Klabberse buď o divadlo (jsou-li definováni aktéři a přesně popsán i způsob jejich chování – pravidla), nebo o hraní rolí (pokud mají aktéři v jednání volnost a pravidla jsou tak otevřená).<sup>43</sup> V každém případě nejsou v popsané hře explicitně zapojeny *zdroje*.

<sup>42</sup> Řízení hry shora (např. instruktorem), nebo řízení hry samotnými hráči.

<sup>43</sup> Uvedené Klabbersovy definice pojmů neodpovídají definicím uváděným v české literatuře, která se vyloženě divadlem a hraním rolí zabývá – více viz kapitola 3 Hraní rolí

**Zhodnocení:** Klabbersův Obecný model her je vhodný pro konstruování, analýzu a klasifikaci her na základě podrobných charakteristik tří hlavních stavebních kamenů: aktérů, pravidel a zdrojů. Jeho hlavním přínosem je jeho přehledné grafické zobrazení do tabulky a zjednodušení na tři klíčové prvky. Oproti některým popisným definicím hry (Huizinga, Caillois) navíc nabízí soubor kategorií, které je při tvorbě hry potřeba uvážit. Další Klabbersova tabulka ke klasifikaci her podle jejich zaměření (nikoli podle vnitřních struktur) se nachází v Příloze A.

### 2.2.3 Paul Tosey: volná klasifikace metod zkušenostního učení

Ačkoli se Toseyho článek (2002) zabývá metodami *zkušenostními* (nikoli primárně *herními*), považuji za užitečné se s jeho částmi seznámit, neboť nadnesou možnosti, jak a kde lze určité typy metod – včetně herních – využít. Spektrum metod zkušenostního učení dělí Tosey do těchto kategorií:

- metody zaměřené na navýšení stavu bdělosti a vědomí,
  - metody pro kreativní myšlení a akcelerované učení,
  - princip cvičiště: hraní rolí, simulace a exprese,
  - „encounterové“ sebezkušenostní skupiny,
  - metody skupinové práce,
  - využití imaginace a intuice k prozkoumání sebe sama.
- (Tosey, 2002, s. 108)<sup>44</sup>

Do metod pro **zvýšení stavu vědomí** patří postupy, které obecně přispívají k hlubšímu prožívání „tady a teď“, k zaměření pozornosti a koncentraci. Tosey sem řadí postupy jako je tai-chi, meditace, relaxace a autogenní trénink (2002, s. 109-110). Tato kategorie metod je jednou z mála Toseym popsanych, kde lze těžko hledat vazbu na herní metody.

---

<sup>44</sup> Kategorie samozřejmě nejsou kompletní ani uzavřené, Tosey uvádí, že záměrně nezahrnul do seznamu metody reflexe, které jsou však pro veškeré učení zážitkem zásadní. Součástí zde nejsou ani metody problémového učení (case-study), ani učení na pracovišti (work-related learning), ačkoli jsou oba druhy metod v zásadě zážitkové. Popsané typy metod se vyskytují v mnoha oborech, od manažerského vzdělávání až k poradenství a psychoterapii (srov. Tosey, 2002, s. 108).

Mezi metody pro **kreativní myšlení a akcelерованé učení** jsou řazeny například postupy zvané „brain gym“ (v překladu „cvičení mozku“). Jedná se o systematizovanou formu edukační kinesiologie, která byla původně zamýšlená jako pomoc pro lidi s poruchami učení. Je však obecně využitelná ke zlepšení učení, kreativity a zábavy. Jejím základem je vztah mezi pohyby těla a fungováním mozku (s touto vazbou pracovala i tzv. peripatetická filozofická škola). Tělesná koordinace a integrace těla je důležité i pro psychiku. Mozek dokáže využít pohyby těla ke zlepšení funkce neuronových drah (tamtéž, s. 112).<sup>45</sup> Fyzická aktivita spojená se zábavou a pravidly nemůže než odkazovat na prvky hry. Ve výuce cizích jazyků existuje celá výuková metodologie s pojmenováním „Total Physical Response“, která pro fixaci významu pojmů využívá pohybu těla (srov. Scrivener, 2005, s. 417).

Velká část metod osobnostního rozvoje je založena na **principu cvičiště** (angl. „gymnasium principle“), který spočívá v poskytnutí bezpečného prostoru pro zkoušení chování, dovedností, vyjadřování emocí. V rámci principu cvičiště uvádí Tosey tři druhy metod: hraní rolí, simulace (od počítačových po outdoorové) a tvořivě-expresivní programy. Hraní rolí a simulace budou podrobně popsány v dalších kapitolách, neboť se jedná o herní metody. Expresivní metody bývají spojeny s využitím umění, tance, kreativního psaní, vyprávění příběhů, zpěvu a hudby, apod., často se jedná o práci s celým tělem, dechem a emocemi, například v systémech NLP, eurytmie, Alexandrovy techniky, pohybově-taneční terapie atd. (srov. tamtéž, s. 115).

Cílem **sebezkušenostní „encounterové“ skupiny** (encounter = setkání) je cele se setkat se sebou i s druhými, hlavně však sebezpoznání každého jednotlivce. Jedná se o situace v reálném čase, chování účastníků není hrané, nýbrž autentické. Takové prostředí vyžaduje velkou dávku důvěry, empatii a porozumění. Cílem není sebevyjádření, ale *změna* skrze sebevyjádření a zpětnou vazbu od druhých. Jednou z realizačních forem encounterové skupiny je tzv. „T-group“ (training group), která „(...) vznikla náhodou, když účastníci workshopu Kurta Lewina požádali, zdali by se mohli účastnit debaty pozorovatelů. Výsledkem byla živá

---

<sup>45</sup>

V německy hovořících oblastech lze podobné principy najít pod pojmem Lerngymnastik.

diskuse, a tak tato praxe pokračovala i nadále“ (srov. Aronson, 1994, p183 in Tosey, 2002, s. 117).

**Skupinovou práci** lze spíše než za metodu považovat za způsob sociálního uspořádání učení, nicméně Tosey ji uvádí v tomto seznamu jako jednu z oblastí metod (Tosey, 2002, s. 118). Tvrdí, že zkušenostní učení často probíhá právě ve skupinách a že je možno efektivitu učení navýšit například pomocí těchto (i herním způsobem proveditelných) technik:

- Check-in (aktivity na přerámování dosavadního programu, umožňují účastníkům přestat myslet na záležitosti, které se netýkají učení)
- Ice-breaker (ledolamky, pomáhají v situacích chladných startů nejen zlomit led ale také ohřát atmosféru)
- Energizers (aktivizační cvičení, obvykle založená na fyzické aktivitě)

**„Svět imaginace** je svět, do kterého vstupujeme, když si vymýšlíme příběhy, nebo přivoláváme vize či posloucháme vnitřní hudbu; je to bohatý vnitřní svět obrazů, symbolů a mýtů, který je podporován mnoha směry osobnostního rozvoje“ (Tosey, 2002, s. 119, zvýraznění JF). Hře je imaginace blízká prvkem fikce i časově-prostorového oddělení od skutečnosti, představování si je dokonce častým doprovodným jevem některých typů her. Více v kapitole Hraní rolí.<sup>46</sup>

**Zhodnocení:** Toseyho kategorizace metod zkušenostního učení ukázala těsnou provázanost mezi metodami zkušenostního učení a metodami herními. Tosey nezvyklým způsobem třídí zkušeností metody rozvoje sice podle nejednotného kritéria, přesto však v určitém smyslu přehledně.

---

<sup>46</sup> Představy působí na naše fyzické rozpoložení. Jak píše Augusto Boal: „myšlenka na jídlo může spustit slinění, myšlenka na milování může způsobit erekci, láska nám přivodí úsměv na rtech, nenávisť nám mohou ztuhnout obličejové rysy, atd. (...) Všechny myšlenky, mentální obrazy, všechny emoce se odrazí na fyzické úrovni.“ (Boal, 2004, s. 49)

Podobně ekopsycholog Michael Cohen (1997, s. 37-38) vyzývá k experimentu s naší představivostí a fyzickou reakcí: představme si, že v ruce držíme citron, nožem olupujeme jeho žlutou kůru, nakrájíme na tenké šťavnaté kousky, které nejprve očicháme, poté si jeden kousek vložíme do úst a skousneme.

V praktické rovině se využitím lidské schopnosti imaginace pro manažerský rozvoj zabývají autoři Colin Beard a John Wilson (2004, s. 222-242).

#### 2.2.4 Soňa Hermochová: klasifikace interakčních her podle akcentovaných dovedností

Soňa Hermochová ve své knize *Hry pro dospělé* (2004) dělí popsany soubor her (herních metod) do těchto šesti skupin:

- Hry pro představování a poznávání
- Komunikace a vytváření skupin
- Pozorování a vnímání
- Identifikace a vcítění
- Prosazování a sebeprosazení
- Hry pro rozvoj skupiny

Tabulka 4: Dělení aktivit podle činnostního zaměření (Hermochová, 2004, s. 5)

**Zhodnocení:** Názvy kategorií poměrně jasně umožňují lektorovi pochopit, k čemu daná herní metoda slouží, třídění je tedy založeno na cílové činnosti, kterou mají účastníci vykonávat (proto bych i zde raději hovořil o herních metodách, nežli o hrách, které jsou zmíněny v názvu publikace). O samotné povaze metod však názvy kategorií nic nevypovídají, proto zde nebudou hlouběji popisovány.

Spektrum témat je zde zúženo na oblasti osobnostně-sociálního rozvoje v rámci mezilidské interakce, a proto bude funkční především v rámci sociálně-psychologického výcviku a podobných vzdělávacích příležitostí. V tomto smyslu je uvedené řazení kategorií metod možno chápat i chronologicky – v koncepčně pojatém kurzu lze nejprve absolvovat metody z levého sloupce (odshora dolů), poté i pravý sloupec shora dolů. Není však nutné tuto souslednost brát zcela rigidně, neboť vždy záleží na konkrétní situaci a skupině (jejích zkušenostech a potřebách).

#### 2.2.5 Bernd Weidenmann: klasifikace metod aktivní výuky dle použitého materiálu a situace na kurzu

V metodické příručce věnované lektorům ve vzdělávání dospělých navrhl profesor pedagogické psychologie Bernd Weidenmann (2008) dělení metod podle dvojího klíče: a) podle použitého **materiálu**, b) na popud čtenářů prvního vydání příručky byla do druhého vydání přidána i tabulka, kde jsou metody roztříděny podle **situace na kurzu**, ve které je vhodná metodu použít.

V příručce je na prvním místě dělení metod podle použitého materiálu tímto způsobem (detailněji viz Příloha B):

- |                        |           |            |
|------------------------|-----------|------------|
| • papír                | • židle   | • prostor  |
| • předměty             | • figurky | • fantazie |
| • lano, provazy a nitě | • tělo    | • příběhy  |

Tabulka 5: Dělení metod podle použitého materiálu (Weidenmann, 2008)

Jako doplňující třídění metod je poté uvedena tabulka s následujícími kategoriemi, odkazujícími na situace, ve kterých je dané metody možno použít:

- |   |  |                                  |
|---|--|----------------------------------|
| • Vzájemné poznání                            | • Kooperace, komunikace a zvládání konfliktů | • Zpětná vazba                   |
| • Průběh kurzu                                | • Náznorná ukázka, získání zkušenosti        | • Transfer                       |
| • Skupinové procesy (jejich analýza a rozvoj) | • Kontrola učení, procvičení                 | • Aktivizace účastníků, pobavení |

Tabulka 6: Třídění metod podle "situace na kurzu" – Trainingssituation (Weidenmann, 2008, s. 33-44)

**Zhodnocení:** Weidenmannovy „metody aktivní výuky“ nejsou vždy metodami herními (podle všech prvků z definice hry v této práci). Často se jedná o malé experimenty s poučením v metaforické rovině. Přesto považuji jeho třídění metod i v této práci za inspirativní – především díky seznamu možného materiálu, který je natolik pestrý, že lektorskou kreativitu jen probouzí. Navíc je užitečná i zkušenost, že se v reakci čtenářů příručky ukázalo, že nelze zcela rezignovat na třídění aktivit podle cíle či zaměření. Kombinovaná klasifikace je tak přiměřeným kompromisem, který lze pro podobné publikace doporučit.

#### 2.2.6 Axel Rachow: vícekritériální klasifikace her

Podobně jako Bernd Weidenmann odvedl i jeho německý kolega Axel Rachow práci na sběru her od úspěšných lektorů v dalším profesním vzdělávání dospělých a tyto následně roztřídil podle dvou hledisek (znovu lze tedy hovořit více o herních metodách). Prvním kritériem mu byla „herní kategorie“ (Spielkategorie), nejčastěji určená na základě toho, jakou **činnost** účastníci vykonávají (malují, diskutují apod.). Druhým hlediskem potom byla **oblast výukového cíle** (Spielziele), ke kterému metoda směřuje. Na úvodních stranách jeho dvou knih

(Rachow 2005 a 2006) byly hry rozděleny nejprve podle jednoho a následně i druhého kritéria, což čtenáři umožňuje velmi flexibilně hledat hry odpovídající potřebám jeho účastníků.

- |                                 |                                |                                   |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| • hry na vnímání                | • skupinově-dynamická cvičení  | • hádanky, kvízy                  |
| • hry s malováním <sup>47</sup> | • dramatické hry               | • hry ke zprostředkování znalostí |
| • interakční hry                | • mluvní, psací a diskusní hry | • rolové hry a hry na rozhodování |
| • žertovné hrátky               | • outdoorové aktivity          | • pohybové hry                    |

Tabulka 7: Herní kategorie podle činnosti vykonávané účastníky (Rachow, 2006)

- |                              |  |                                 |
|------------------------------|--|---------------------------------|
| • navázat kontakt            | • trénink kooperace                    | • prohloubení tématu            |
| • zlepšit komunikaci         | • strukturovaný postup řešení problému | • zviditelnění konfliktů        |
| • podpořit kreativní procesy | • podpora důvěry                       | • zastávání stanoviska          |
| • empatie                    | • sebepoznání                          | • aktivizace a uvolnění energie |
| • spontaneita                | • harmonizace a zklidnění              | • mluvení a vyjadřování         |

Tabulka 8: Oblasti herních cílů (Rachow, 2006)

**Zhodnocení:** Je diskutabilní, z jakého důvodu se Rachow rozhodl oddělit oblasti „zlepšit komunikaci“ a „mluvení a vyjadřování“ – mluvení a vyjadřování do komunikace samozřejmě patří a lze se tedy jen domnívat, že v prvním případě autor myslel komunikační dovednosti v obecnější poloze. Ani ostatní kategorie nebudou zcela nepropustné (např. spontaneita a kreativita). Za přínosné (pro čtenáře přehledné) však považuji Rachowovo dvojité třídění – podle činnosti účastníků (při čtení názvů kategorií si představíme, co účastníci skutečně vykonávají za činnost) a podle druhu cíle, ke kterému aktivita směřuje. Většina předložených aktivit je z oblasti měkkých dovedností (komunikace, prodejní dovednosti, řešení konfliktů atd.), avšak najdou se mezi nimi i metodické postupy,

<sup>47</sup> Již zmínění Beard a Wilson (2004, s. 83-87) věnují jednu kapitolu své knihy popisu výtvarných technik pro rozvoj manažerů. Obecně je však potřeba s expresivními technikami pracovat velmi obezřetně, s ohledem na psychické a sociální bezpečí účastníků.

kteé jsou na obsahu nezávislé, a lze jimi provést výuku téměř jakéhokoli tématu.

#### 2.2.7 Daniel Franc a kol.: klasifikace herních forem na zážitkových kurzech

Daniel Franc, Daniela Zounková a Andy Martin také navrhuji ve své publikaci (2007) třídění vícefaktorové. Jejich text má za cíl být praktickou příručkou pro instruktory zážitkových kurzů, a proto lze mezi kritérii najít i prostředí, ve kterém se hry odehrávají (terénní, do místnosti, městské), počet účastníků, náročnost psychickou i fyzickou, dobu trvání apod. V samotném sborníku jsou potom hry děleny do čtyř skupin: **sociální hry, fyzické hry, kreativní hry a psychologické hry**, což je třídění, které pro zážitkové kurzy považují za užitečné, neboť lektorům připomíná, že je v programu třeba dbát na vyváženost různých složek. Podle *formy* jsou hry děleny do těchto kategorií (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 70-74):

- inscenační hry: zážitek neočekávaných situací, cílem je prozkoumat své reakce (v oblasti emoční i behaviorální) na různé situace
- týmové hry: často hry soutěžně-kooperačního charakteru, s potenciálem v tématech práce s rolemi, vůdcovství apod.
- simulační hry: využívají uměle vytvořených podmínek a speciální atmosféry, mohou také mít soutěžní prvek
- iniciativní hry: mají definovaný úkol ve fyzické či intelektuální rovině, který je potřeba skupinově splnit, např. konstrukční úkol. Bývají také nazývány „dynamics“ (srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 90).
- hry v rolích: autory považované za podskupinu inscenačních her (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 71), principem je vsazení účastníků do příběhu, ve kterém mají za úkol jednat podle charakteristik přisouzené role
- psychologické hry: svou vlastní kategorií si zaslouží především z důvodu možnosti většího psychického zatížení účastníků, především „těžšími“ tématy, jako téma identity, hodnot, smrtelnosti apod.
- sociodrama: těžištěm jsou mechanismy mezilidských interakcí
- předkurzovní hry: ještě před setkáním na kurzu mohou být účastníci vyzýváni k plnění roztodivných úkolů, které mají motivační charakter
- kombinované hry: „otvíraky“ neboli zahajovací programy; „zavíraky“



neboli programy na závěr kurzu; hry běžící v pozadí; paradoxní hry; turnaj nebo soutěžní klání

- ne-herní formy aktivit: např. happening, dílna, přednáška nebo miniškola, výstavy a představení, výprava, inspirativní host, outdoorové dobrodružné aktivity, brigáda obecně prospěšná činnost, další aktivity.

**Zhodnocení:** S víceméně obdobnou klasifikací se lze setkat i v dalších publikacích určených instruktorům zážitkových kurzů, např. Hanuš, Chytilová (2009), Pelánek (2008), Hanzálek (ed., 2005), Neuman (2000), včetně Zlatých fondů her Prázdninové školy Lipnice (Hrkal, Hanuš, ed., 2007, Zounková, ed., 2007). Kategorie se znovu místy prolínají (např. týmové a iniciativní hry, inscenační hry a hry v roli). Třídění podle formy se jeví složitější nežli třídění podle zaměření, při tvorbě zážitkového kurzu je však velmi užitečné i k podobně bohatému seznamu forem přihlédnout. Za složité považuji i rozlišení vztahů sociodramatu, rolových her a inscenačních her – blíže budou tyto metody rozvedeny v kapitole Hraní rolí.

#### *2.2.8 Jan Činčera: klasifikace her nejen v kontextu environmentální výchovy*

Jan Činčera (2007a, s. 74) dělí výukové hry (využívané v rámci environmentální výchovy mládeže a dospělých) do následujících skupin:

- elektronické hry
- malé didaktické hry
- systémové simulační hry
- hry s rolemi
- simulace jednoho problému
- simulační hry v přírodě.

*Elektronické hry* jsou jednoduše definovány pomocí zprostředkovatelského média – počítače (případně dalších elektronických zařízení). Tím se zároveň znesnadňuje hledání jednotného kritéria, neboť elektronicky mohou probíhat i všechny ostatní Činčerovy typy her (snad kromě simulačních her v přírodě, i když i tam pomocí navigačních elektronických zařízení zábavné i vzdělávací akce probíhají). *Malé didaktické hry* jsou zpravidla založeny na principu některé ze známých společenských her. Používány jsou především k opakování látky, žádná nová

znalost/dovednost se nevytváří, jsou spíše prostředkem transmisivní výuky (srov. Činčera, 2007a, s. 71-72).<sup>48</sup> Příkladem jsou hry karetní (pexeso, kvarteto, atd.), deskové (Člověče, nezlob se, Monopoly, Scrabble, křížovky apod.) a další.<sup>49</sup>

*Systémové simulační hry* jsou hry, „ve kterých hráči primárně řeší střet se systémem hry“ (tamtéž, s. 74). Existuje v nich určitý řídicí mechanismus, který zároveň průběžně či v intervalech vyhodnocuje postup hráčů. *Hry s rolemi* jsou podle Činčery hry, pro které „je klíčový střet hráčů mezi sebou“ (tamtéž, s. 75). *Simulace jednoho problému* jsou oproti systémovým simulacím velice jednoduché aktivity, které mají za cíl atraktivní formou ilustrovat vybraný jev - např. v aktivitě „věžňovo dilema“ je účastníky prožívána a reflektována otázka etického oproti prospěchářskému rozhodování. Činčera samozřejmě přiznává i existenci kombinovaných forem výše popsaných her.

**Zhodnocení:** Činčerova klasifikace jako jedna z mála zmiňuje hry elektronické a hry „malé didaktické“, které však mají velké uplatnění, například ve výuce cizích jazyků. Za zajímavé považuji i odlišení simulací systémových a simulací jednoho problému, které v podstatě odpovídají definici interakční metaforu podle Tobiasse Vosse (Voss, 2004, s. 1). Neméně podnětné je pak rozdělení simulace a hraní rolí na základě střetu se systémem nebo s druhými hráči.

### 2.2.9 Další užitečné pokusy o třídění herních aktivit

Publikovaných herních klasifikací existuje nespočet a není cílem této kapitoly ani celé práce snést je všechny na jedno místo. Další řádky proto patří již jen několika vybraným „zajímavostem“ z oblasti herních klasifikací.

Badatelka na poli elektronických výukových her, Carrie Lavis, rozlišuje tzv. „herní

---

<sup>48</sup> V jiné publikaci tentýž autor popisuje dvě možnosti, jak využít her v rámci transmisivní výuky: a) jako prostředek pro opakování látky, b) jako úvodní motivace k výkladu (Činčera, 2007b, s. 94-95). Jedná se o naprosto relevantní postupy – hry sice jsou častým prostředkem zkušenostního učení, ale ne každou hrou pro sebe něco musíme objevovat, lze je tedy využít i jako prostředek transmise.

<sup>49</sup> Katie Salen a Eric Zimmerman (2004, s. 80) tvrdí, že je rozdíl mezi hrami (game) a kvízy (puzzle). V češtině jsme zvyklí pod pojmem „puzzle“ vnímat jen papírovou skládku, v angličtině se jedná o širší pojem, který značí víceméně zábavný úkol, který má však jen jeden správný výsledek – úkolem hráče je tohoto výsledku dosáhnout (například hlavolam).

žánry“ (Lavis, 2008, s. 4), které účastníkům poskytují různé učební zkušenosti.

Podle žánru dělí hry, především počítačové, takto (srov. Lavis, 2008, s. 4-5):

- hry na posílení vědomostí (pro transfer a zvnitřnění vědomostí, účastník například radí ostatním postavám ve hře, odpovídá na dotazy, aby postoupil ve hře dále);
- hry se získáváním informací (aby hráč uspěl na cestě k hernímu cíli, musí v průběhu hry informace shánět, vybírat a vyhodnocovat);
- procesní simulace (evokují reálné rozhodování pod tlakem, například situace první pomoci – učení zde probíhá především poučením se z vlastních chyb);
- manažerské simulace (hráč jedná v komplexním systému, což mu umožňuje ho zevnitř pochopit; v realitě velice dlouhé časové úseky mohou být ve hře zhuťnuty na několikahodinovou lekci, ve které se stupňuje náročnost zacházení se zdroji, lidmi, časem atd.);
- hry s využitím měkkých dovedností (*soft-skills games*, aby hráč dosáhl herního cíle, je potřeba být schopným komunikátorem a využít této dovednosti v interakci s herními postavami).

Gudrun Wallenwein (2003, s. 7-8) považuje ve svém sborníku her pro kurzy vzdělávání dospělých za užitečné, aby byly metody rozlišeny podle fáze kurzu následujícím způsobem:

- metody na začátek kurzu (seznámení, naladění na téma)
- herní metody pro dobu o přestávkách (lehké pohybové aktivity)
- metody po přestávce (aktivizace, koncentrace)
- metody hravého učení (Lernspiele – je možno je vnímat jako velice blízké malým didaktickým hrám – viz výše Činčera, 2007a)
- koncentrace, uvolnění (dech, vizualizace, antistresová cvičení, relaxace)
- metody pro zakončení dne/kurzu (zpětná vazba, posílení transferu, rozloučení)

Při pohledu na popsané kategorie je zřejmé, že se tyto metody zaměřují více na podmínky k učení, nežli na samotné učební lekce a předávání či konstruování

obsahů vzdělávání. Ukazuje se tak znovu, jaký je rozdíl mezi herními metodami ve *vzdělávání* a herními metodami *vzdělávání*. S tímto rozlišováním souvisí Heitkämperovo načrtnutí čtyř možných vztahů hry a učení: můžeme se učit *hře* (pravidlům, taktizování atd.), učit se *si hrát* (uvolnit se, tvořit apod.), učit se *ve hře* (v průběhu - novým znalostem, trénovat dovednosti), učit se *hravě* (s lehkostí, radostí) (srov. Heitkämper, 2000, s. 134). Herní metodu vzdělávání nazývá jako *Lernspiel* a didaktiku hry jako *Ludik* - „ludika“ (tamtéž, s. 136).<sup>50</sup>

V oblasti výcviku herců odlišuje Augusto Boal *cvičení* a *hry*. Jako cvičení (exercises) pojmenovává činnosti, při kterých účastník prozkoumává sám sebe a možnosti svého těla na rovině dechu, pohyblivosti apod. Jedná se o jakousi fyzickou sebereflexi, činnost zaměřenou dovnitř. Oproti tomu hry (games) pak chápe jako aktivity využívající expresivnosti, možností těla jako vysílače i příjemce významů. Hry jsou dialogem. Na závěr však Boal přiznává, že většina aktivit uvedených v jeho knihách jsou vlastně *gamesercises*, jakási „hryčení“, a jejich odlišení je možné jen na základě didaktického záměru. (srov. Boal, 2004, s. 48) Naopak Soňa Hermochová po formální stránce pojmy *hry*, *cvičení*, *aktivity* či *techniky skupinové dynamiky* neproblematizuje a tvrdí, že nakonec je nejdůležitější, zda dochází ke zkoušení si a získávání nových dovedností (srov. Hermochová, 2005, s. 29).

Kdybychom chtěli jít dále ve třídění her *podle jejich cílů*, dostali bychom se rázem do oblasti vzdělávacích cílů jako takových. Protože se jedná o problematiku přesahující možnosti této práce, odkazuji čtenáře dále na *Pedagogickou encyklopedii* (Průcha, 2009), Lorina Andersona a Davida Krathwohla (2001), kteří vzdělávací cíle klasifikují důkladně, především v kognitivní oblasti. Příklady cílů definovaných specificky pro herní metody vzdělávání (podle Schallera, 2006, Jonese, 1995, Valenty, 1995, a Blötze, 2003) jsou k dispozici v Příloze C.

---

<sup>50</sup>

Ludika se neomezuje jen na hry bližší Cailloisovu pólu ludus, nýbrž se jedná o didaktiku hry obecně.

## 2.3 SHRnutí

Existují klasifikace herních metod s různým zaměřením, většinou určeným podle cílové skupiny, která s klasifikací bude zacházet, a podle cílů, ke kterým metody směřují. Výše uvedené klasifikace byly vybrány na základě rozmanitosti tak, aby se vzájemně doplňovaly a zůstávaly přitom blízké oblasti vzdělávání dospělých. Stranou tak zůstalo množství kategorizací, například z oblasti vývojové psychologie (viz např. Renner, 1995, s. 54-73), pedagogiky volného času (např. Baer, 1995, s. 35-39), psychohry Eduarda Bakaláře<sup>51</sup>, starší rozsáhlé klasifikace manželů Tauberových (1977, s. 153-166), i další relevantní zdroje (např. Keim, 1992, s. 122-150; Neuman in Hanuš, 2003, s. 50-51).

Jako užitečné pro lektory se (i přes určité nevýhody) jeví třídění metod založené na jejich cíli<sup>52</sup>, kombinované s dalším relevantním kritériem v dané oblasti vzdělávací praxe (např. podle činnosti, kterou účastníci vykonávají – srov. Rachow, 2006; případně podle použitého materiálu – srov. Weidenmann, 2008). Pro rychlé vyhledávání vhodných metod je přehledné, když jsou metody v publikaci tříděny v tabulkách raději podle několika kritérií (např. cíl, doba trvání, velikost skupiny, činnost účastníků, apod.). Pro lektory žádoucí způsob třídění by bylo vhodné ověřit v příštím výzkumném šetření.

Ačkoli jsem se již v diplomové práci třídění herních metod věnoval (Froněk, 2008, s. 44-53), rozhodl jsem se v této práci na danou klasifikaci přímo nenavazovat a pokusit se na věc nahlédnout z jiného úhlu pohledu pomocí nové klasifikace. Nakonec se jako nejschůdnější ukázala možnost využít jiné již existující jednoduché struktury, která je autory (zvláště v anglicky hovořícím prostředí) často zmiňována, nejčastěji v podobě triády *role-play*, *simulation*, *game* (např. Jones, 1995; Cherrington, van Ments, 1994; Klabbers, 2003, a další). Tuto potom

---

<sup>51</sup> Třídění Bakalářových aktivit není snadné především proto, že název „psychohry“ je pojmem zastřešujícím i čistě neherní metody, například testy a návrhy témat pro skupinovou diskusi. Jeho publikace jsou však v každém případě hodny doporučení těm, kdo mají zájem o osobnostní růst a nečekají za každou cenu „hru.“ (například: Bakalář, 2004)

<sup>52</sup> Tam, kde je to možné. Některé herní metody (např. typu iniciativních her) totiž nabízejí tak širokou škálu témat a cílových zaměření, že by jejich výčet mohl být dlouhý a nepřehledný.

Spolu s tím je nutno připomenout, že se v určitém kurikulárně otevřenějším kontextu může cíl aktivity v jejím průběhu přesouvat a teprve v reflexi jasně vyjavit. Někdy je proto dostačující uvést možné „oblasti cílů“ bez jejich behaviorální specifikace.

doplnit a výběrově propracovat, včetně odkazů na podskupiny metod a v některých případech i zcela konkrétní příklady.

Důvodem, proč jsem se rozhodl pro tuto nakonec již známou klasifikaci, byla paradoxně i předchozí rozsáhlá analytická práce s literaturou. Díky ní jsem se přesvědčil o tom, že nejednotnost klasifikace metod je na jednu stranu pro praxi nutná - každé odvětví si klasifikaci uzpůsobí pro své potřeby, tuto tendenci k přizpůsobování není třeba z akademické pozice regulovat. Na stranu druhou je potom díky roztříštěnosti v pojmech a v klasifikaci herních metod složitější od konkrétních metod nahlédnout na vyšší struktury, zastřešující kategorie metod a jejich hlavní principy. To do značné míry umožňuje základní třídící struktura (výše popsaná triáda).

Domnívám se, že je i pro lektora užitečné chápat vnitřní mechanismus používaných metod: pokud totiž ví, na jakých principech je konkrétní herní metoda vystavěna, má také větší svobodu v jejím přizpůsobování pro účely konkrétní účastnické skupiny. Znat principy umožňuje vědomou tvořivost. Zároveň znalost hlavních principů metod pomáhá porozumět, proč někdy účastníci jednají tak, jak jednají (například proto, že zadání bylo možno chápat více způsoby – viz popis tzv. ambivalentu, kapitola 4.4).

Pro uchopení stávajících kategorií herních metod jsem se rozhodl i proto, že jsem nechtěl situaci v oblasti klasifikace znepřehlednit, nýbrž naopak objasnit. Věřím, že pro čtenáře bude podrobné vysvětlení a rozpracování známých kategorií přínosnější, než kdyby se měl seznamovat se zcela novými kategoriemi.

**Výsledná základní struktura pro třídění herních metod vzdělávání dospělých podle jejich vnitřních principů, uvedená v této práci, je následující:**

- Hraní rolí
- Simulace
- Didaktické (znalostní) hry
- Další herní metody

Protože všechny zmíněné kategorie v sobě nesou velké množství subkategorií, a nebylo by v mých možnostech prozkoumat je důsledně, rozhodl jsem se

zredukovat původní záměr a **zaměřit se v této práci jen na hry rolové a simulační**. Hry dalších typů zůstanou, s výjimkou dotazníkového šetření (kapitola 6), nezohledněny. Na tomto místě tedy jen několik málo slov k didaktickým hrám a hrám „dalším.“

**Didaktické hry** lze definovat jako takovou kategorii hravých činností, která má své hlavní využití *především při opakování a procvičování látky*. „Zajímavost, přitažlivost a přirozenost hravé činnosti podstatně snižuje náročnost současně probíhajícího učení.“ (Filová, 1997, s. 31) Jako specifickou skupinu didaktických her lze vnímat vědomostní soutěže, u nichž je výsledek posuzován s ohledem na pořadí účastníků.

U didaktických her není žádoucí improvizace (Filová, 1997, s. 33; srov. Salopek, 1999, s. 32), což odpovídá Činčerovu pojetí (2007a) spočívající v jejich chápání jako prostředku transmise. Proto didaktické hry také nazývám hrami znalostními, neboť se v nich mají znalosti opakovat, upevňovat a evaluovat. Příkladem mohou být hry typu *domino, šibenice, bingo, lotto, křížovky, riskuj, kufr, lodě, ypsilonka, scrabble, deskové hry s kartičkami s úkoly*, apod. (více např. v publikaci Jima Scrivenera, 2005). Zcela souhlasím s Vlastimilem Švecem a Josefem Maňákem, kteří tvrdí, že „Za současného stavu poznání je obtížné podat nerozporný a úplný přehled didaktických her, poněvadž pod pojmem hry někteří autoři řadí veškeré tvořivější simulace skutečnosti s edukační intencí, vlastně všechno, co poskytuje žáku uspokojení a možnost aspoň částečné seberalizace, co mu nabízí volnější, alternativnější aktivity, které jsou pro něho zajímavější, přirozenější a citově bohatší než tradiční postupy“ (Švec, Maňák, 2003, s. 126). I proto se přikláním k zúžení významu didaktických her na hry znalostní.

Problém, který s sebou zvláště didaktické hry nesou a na který někteří autoři upozorňují (Švec, Maňák, 2003, s. 127; Heitkämper, 2000, s. 147; Renner, 1995, s. 48, Keim, 1992, s. 147), je problém přílišné didaktizace (instrumentalizace) hry, neboli překrytí herních prvků za účelem sledování výukových cílů. Lektor při využívání didaktických her balancuje na hraně mezi bezcílnou hrou na straně jedné a nezáživnou (nehratelnou, například bez herního prvku spontánnosti) výukovou aktivitou na straně druhé. Samozřejmě se tento problém může objevit i

u herních metod jiných typů.

**„Další“ herní metody** ve vzdělávání dospělých představují pestrou směs různých herních podskupin, které nebylo možné jednoznačně vsadit do některé z předchozích kategorií. Může se jednat o

- hříčky na seznámení účastníků, ledolamky,
- brain-gym cvičení, energizery (aktivizující cvičení), hlavolamy
- outdoorové herní aktivity (iniciativní hry, hry na důvěru, atd.)
- hravé aplikace uměleckých postupů (hudba, malba atd.)
- hry pro reflexi
- a jiné.

Jistě by například i některé hříčky na seznámení účastníků mohly spadat pod hraní rolí, podobně některé iniciativní hry patří v určitém ohledu mezi simulace. Zde zmíněné podskupiny bývají však natolik často zmiňovány osamoceně a mimo rámec hraní rolí, simulací a didaktických her, že jsem se rozhodl je uvést do kategorie „dalších“ herních metod.

Tímto výčtem (zaručeně ne kompletním) zde bude zakončena klasifikace herních metod na vyšší úrovni abstrakce. Další kapitoly (Hraní rolí a Simulace) se budou již konkrétněji zaměřovat na aplikační podoby herních metod ve vzdělávání dospělých.



### 3 HRANÍ ROLÍ

Cílem kapitoly je načrtnout spektrum způsobů, jakými lze využít metodu hraní rolí ve vzdělávání dospělých. *Hraní rolí* je zde chápáno synonymně s *hrou v roli* a *rolovou hrou*, anglicky *role-play* či *role playing* nebo také *enactment*). Vysvětleny budou i pojmy jako *paradivadelní systémy*, *inscenační metoda*, *divadlo ve vzdělávání*, *dramatizace*, *schola ludus*, *situační metody*, *psychodrama*, *sociodrama*, *playback theatre* a další. Pro účely této práce budou z popisu záměrně vynechány volnočasové koncepty RPG (Role-playing games,<sup>53</sup> do češtiny také překládané jako „hry na hrdiny“) či LARP (Live Action Role Play).<sup>54</sup>

#### 3.1 HRANÍ ROLÍ A PARADIVADELNÍ SYSTÉMY

Hraní rolí je mnohem blíže k *play* nežli ke *game*. Hraní rolí je především jednáním v módu „jako“, nejčastěji (avšak ne výhradně) v podobě dialogu.

Mezi hrami má hra v roli do jisté míry výlučné postavení v tom, že má blízko i k formě umění.<sup>55</sup> O blízkosti divadla a hry v roli se podrobně zmiňuje Josef Valenta (1995). Dělí „relativně ucelené systémy působení na člověka prostřednictvím hraní rolí“ do dvou hlavních kategorií. První z nich je samotné *divadlo*, druhou, velmi rozsáhlou oblast, pojmenovává jako tzv. *paradivadelní systémy* (Valenta, 1995, s. 21). (Vžilo se pojmenování „systémy“, které v některých případech značí skutečně institucionalizovaný systém, jindy jde jen o specifický soubor postupů – metod a technik – který je však jako celek konzistentní a ve světě známý pod svým jménem.)

Divadlo jako fyzicko-prostorová umělecká forma s hlavním cílem předat esteticky

---

<sup>53</sup> Pojmenování *games* nepovažuji za odpovídající, neboť RPG často nemají definovaný konečný cíl, jeden ze znaků her typu *game*.

<sup>54</sup> Jedná se o typ her, ve kterém si hráči volí, kterou z detailně charakterizovaných rolí budou zastávat. Příkladem mohou být dobrodružná „středověká“ setkání na zříceninách hradů. V rámci daných pravidel mohou hráči improvizovat. Hry trvají i několik dní.

Nechci ubírat na významu těmto herním formám, nejsou však předmětem této práce, neboť jejich zaměření považuji primárně za volnočasově-rekreační, nikoli vzdělávací. Zámec o studie o RPG odkazují na webové stránky <http://studierpg.unas.cz/>, kde je k dispozici množství textů, včetně studií zaměřených na rozvojový či terapeutický potenciál RPG.

<sup>55</sup> Ačkoli i jiné druhy her mohou být v podstatě uměleckým dílem – svou koncepcí, svým provedením (materiálovým) i hraním; ne nepodobným rituálu – pro více informací ke hře a umění viz Stránský (2000).

hodnotné poselství „vyrůstá“ z prapůvodní lidské schopnosti hrát a napodobovat (Valenta, 1998, s. 45). Nevykazuje vzdělávací či rozvojový efekt jen na straně herců/aktérů/protagonistů/ludorů,<sup>56</sup> nýbrž může mít vliv i na straně divácké (např. při spoluprožívání předváděného konfliktu). Má-li divadlo dosahovat konkrétních výukových cílů u diváků, je vhodné nenechat představení „viset“ ve vzduchu osamoceně, nýbrž s větším či menším odstupem hlavní poselství a ponaučení zreflektovat. Reflexe se však běžně neděje v rámci divadla jako takového, nýbrž právě v paradivadelních systémech.

Jako paradivadelní systémy jsou chápány takové „systémy“, které využívají určitou složku divadla (především hru v roli) jako prostředek k převážně (i když ne výlučně) jiným nežli esteticky divadelním cílům. Jednoduše řečeno: jedná se o nedivadelní, praktičtější využití divadla.<sup>57</sup> Cílem jsou pozitivní změny v osobnosti účastníka, tedy výchovné a vzdělávací cíle.<sup>58</sup> Mezi paradivadelní systémy řadí Josef Valenta (1995, s. 23 – 29) metody inscenační, metodu simulačních her (zvláštní kapitola této práce<sup>59</sup>), psychodrama, sociodrama, sociálně psychologický výcvik, osobnostní a sociální výchovu, výchovnou dramatiku. Celý přehled těchto systémů je zobrazen v následující tabulce.

---

<sup>56</sup> Pojem „ludor“ (pojmenování herce v rámci herní koncepce manželů Tauberových) má za cíl odlišit herce „pouze“ předstírajícího od herce prožívajícího. „Specifikem ludora je citová zainteresovanost na hře.“ (Tauber, Tauberová, 1977, s. 146)

<sup>57</sup> Na první pohled by se mohlo zdát, že se historicky vyvinuly paradivadelní systémy z divadla. Avšak lze vysledovat i linku opačnou – paleolitické rituály a mimetické (napodobovací) praktiky šamanů se zcela praktickým zaměřením – léčit, zajistit úrodu či dobrý lov, apod. Tyto prvotní formy hraní předcházely estetizovanému divadlu dnešní doby. (srov. Milan Valenta, 2007, s. 11-12)

<sup>58</sup> Zajímavé je si vzpomenout na ustálený výraz „lektorské vystoupení“ - vystoupení s sebou nese silnou divadelní konotaci a tak bychom vlastně lektorskou činnost mohli chápat jako paradivadelní jev svého druhu.

<sup>59</sup> Pojem simulace může na tomto místě vzbudit zmatení čtenáře, je proto nutno jej upozornit na to, že oproti publikacím Josefa Valenty (1995, 2008) jsou v této práci chápány simulační hry jako odlišná forma her, nespádající pod hru v roli. Proto jim bude vyhrazena samostatná kapitola, kde budou podrobněji rozebrány a jejich odlišení zdůvodněno.

## **Systémy využívající hry v roli k působení na člověka**

### **1. Divadlo**

### **2. Paradivadelní systémy:**

Inscenační metoda

Simulační hry

Psychodrama

Sociodrama

Sociálně-psychologický výcvik

Osobnostní a sociální výchova

Výchovná dramatika

Tabulka 9: Systémy využívající hry v roli k působení na člověka (zpracováno podle Josefa Valenty, 1995, s. 23-29)

Dramaterapeut Milan Valenta<sup>60</sup> (2007, s. 12-14) toto schéma v některých bodech zdánlivě zpřehledňuje, když mezi paradivadelními systémy nachází především dvě velké kategorie – edukaci a terapii. Do edukační sféry řadí dramatickou výchovu a divadlo ve výchově. Jako spíše terapeutické pak chápe psychodrama a sociodrama.

Představeny zde budou nejprve paradivadelní systémy edukační povahy (dramatická výchova, divadlo ve výchově), následují některé ze systémů jmenovaných v tabulce (inscenační metoda, sociálně-psychologický výcvik, osobnostní a sociální výchova, psychodrama a sociodrama) a další metody (např. divadlo utlačovaných). Při popisu bude překročen rámec daný oběma Valenty (1995, 2007), zohledněny budou i původní zdroje daných systémů (Augusto Boal, Jacob Moreno, Jonathan Fox, atd.) a vždy bude zmíněna použitelnost daných metod pro vzdělávání dospělých.

**Dramatická výchova** (také výchovná dramatika, tvořivá dramatika, dramika, angl. drama in education – DIE, developmental drama) je jako doplňkový vzdělávací

<sup>60</sup> Upozornění pro čtenáře: shoda okolností svedla dva jmenovce stejného příjmení k velmi blízkým oborům – Josef Valenta se věnuje především dramatické výchově, zatímco Milan Valenta dramaterapii. V textu jsou odkazy na oba autory.

obor obsažena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (v gymnaziálním RVP se předmět jmenuje „dramatický obor“). Nejedná se však pouze o hraní divadla dětmi, nýbrž o široký (nejen) estetickovýchovní edukační systém se „... vzdělávacími a výchovnými dopady v oblasti osobnostně sociálního rozvoje a učení se o lidském životě vůbec...“ (Valenta, 2008, s. 41). Vůdčími principy jsou v praxi dramatické výchovy dramatičnost (řešící jednání v obtížné situaci) a divadelnost (soubor vlastností, které z herního jednání herců dělají „podívanou“). Jedná se v podstatě o praktickou antropologii – o nabídku vyzkoušet si a mít zážitek ze situací – na úrovni jednání, prožívání a myšlení (srov. Josef Valenta, 2007). Vzdělavateli dospělých těžko přijímaný termín *výchova* v kontextu dospělosti by snadno mohl vést k odsouzení celého oboru. Ale podobně jako u jiných pedagogických oborů (např. zážitková *pedagogika*) je užitečné své zraky neodvracet, nýbrž k nim naopak zkoumat a kriticky přistupovat jakožto k cenným zdrojům. Dramatická výchova disponuje rozvinutou metodikou práce se cvičnými situacemi, která bude bez velkých obtíží inspirativní i pro vzdělávání dospělých.<sup>61</sup> V této práci využívám dramatickou výchovu jako jeden z klíčových teoretických zdrojů, neboť její základní metodou je právě hra v roli (srov. Valenta, 2008, s. 46).<sup>62</sup>

**Divadlo ve výchově**, angl. theatre in education (TIE). V českém pojmenování se znovu setkáváme s *výchovou* a znovu se jedná o zavádějící pojem,<sup>63</sup> který by bylo záhodno minimálně doplnit o dimenzi vzdělávání. Protože se jedná o ustálené sousloví, nebudu ho zde měnit, v dalším textu této práce je však „divadlem ve výchově“ míněno i divadlo ve vzdělávání.

V jádru tohoto systému je interaktivní<sup>64</sup> divadelní představení přehrané

---

<sup>61</sup> Dokonce i pro práci se seniory – např. diplomová práce Soni Demjanovičové: *Dramatické aktivity se seniory*. DAMU, 2009.

<sup>62</sup> Komplexní informace o oboru dramatická výchova nabízí webová stránka [www.drama.cz](http://www.drama.cz) a odborné publikace Josefa Valenty, Silvy Mackové, Evy Machkové.

<sup>63</sup> Výchova (je zde chápána ve smyslu hodnotově-formativního působení) skrze divadlo skutečně může probíhat, v rukou zkušeného lektora se jedná o mocný nástroj. Avšak výchovou není potenciál „divadla ve výchově“ vyčerpán, neboť nabízí i možnosti vzdělávání. K preciznější polemice nad názvem oboru by bylo třeba přesně definovat chápání pojmů výchova a vzdělávání, na což se tato práce nechce zaměřovat.

<sup>64</sup> Interaktivitě je dán prostor alespoň v následném rozboru a diskusi, obvykle mají účastníci možnost participovat na ději i v průběhu představení.

opravdovými herci (vystudovanými profesionály oboru herectví). Představení má edukační zaměření (např. environmentálně osvětová tematika, prevence sociálně patologických jevů, ale také třeba reorganizace v naší firmě) a následuje po něm obvykle rozsáhlý rozbor herců s účastníky/diváky.

Verzí aplikovanou do dalšího profesního vzdělávání dospělých je v posledních letech tzv. firemní divadlo. Ačkoli není ještě v českých zemích běžně poptávanou službou, v anglosaských zemích lze od konce 80. let pod termíny „business theatre“ či v Německu pod „Unternehmenstheater“ dohledat množství nabídek poradenských a vzdělávacích společností. Podle vzdělávacího cíle vyjednaného se zadavatelem se zinscenují (připraví k divadelnímu předvedení) problémy firmy. Samotné představení je hráno buď zaměstnanci firmy, nebo ho před jejich zraky sehrají profesionální herci, což je častější. Existují následující formy firemního divadla:

- jsou přejata hotová představení k určitému tématu (např. od známých dramatiků), nebo je vytvářen nový scénář zcela na míru cílové skupině
- zjištěné problémy podniku zinscenují profesionální herci za dostatečné konzultace s cílovou organizací, nebo je dán čas účastníkům, aby sami představení o aktuálních tématech organizace vymysleli a zahráli
- vlastní představení je zahráno buď vcelku anebo s přerušováním a umožněním účastníkům vstoupit do děje - odpovědět na otázku, rozhodnout o vývoji hry, nebo dokonce osobně vstoupit do hry. (srov. Blötz, 2003; Beard, Wilson, 2004; Josef Valenta, 2005 in: Milan Valenta, 2007, s. 13; Hickl, Schoderböck, 2008).

Firmy nabízející firemní divadlo proklamují přínos v oblasti řešení konfliktů, zvládání stresu, nabízejí vystoupení na jednáních, konferencích, případně i představení pro účely posílení prodeje produktů.<sup>65</sup> Je zřejmé, že klíčovým faktorem divadla ve výchově je vhodná míra participace publika a následný skupinový rozbor.

---

<sup>65</sup> Více o firemním divadle např. zde: [www.theater-interaktiv.de](http://www.theater-interaktiv.de), [www.unternehmens-theater.de](http://www.unternehmens-theater.de), [www.theatre4business.com](http://www.theatre4business.com)

Konkrétním příkladem rozvoje metody divadla ve výchově kombinované s divadlem fórum je tzv. Otevřené jeviště, metoda vyvinutá a propagovaná brněnským občanským sdružením Augusto (Seminář Otevřeného jeviště, 2009). Spočívá v přípravě a přehrání konfliktní situace herci, v určitém okamžiku se hra zastaví (tzv. *štronzo* neboli zamrznutí herců) a následující dění je v rukou *jokera*, jakéhosi lektora-garanta představení. Podle charakteru situace a publika volí z technik (často původem z Morenovy psychodramatické dílny), které umožní divákům hlubší pochopení situace (např. „Podívejme se teď panu X do hlavy, co si myslíte, že se mu asi honí hlavou?“), případně umožní vstup diváka na scénu, aby navázal v rozehrané situaci dle svých představ (proto *otevřené jeviště*). Všechna vyzkoušená jednání jsou následně zhodnocena v reflexi, z každého „kola“ Otevřeného jeviště vyplývají poučení (formulovaná publikem) na základě přímého aktérského či diváckého zážitku. Metoda je poměrně náročná na osobnost jokera a na připravenost účastnického publika participovat na hraní, nicméně zážitky situací jsou silné, vzhled do předvedené situace důkladný.<sup>66</sup>

Obdobný princip přehrání tematické situace a přezkoušení různých druhů jednání využívá i metoda Tematicky zaměřeného divadla (v německém originále Themenzentriertes Theater). Cílem je reflektovat a sdílet různá stanoviska k danému tématu, které je zinscenováno a tím i „prožito“.<sup>67</sup>

**Inscenační metodu** považuje Jaroslav Mužík (2005, s. 125) za synonymní s pojmem hraní rolí, a také Josef Valenta uvádí, že jsou v didaktické literatuře tyto pojmy vzájemně zastupitelné (Valenta, 1995, 24). Po podrobnější pojmové analýze by bylo možné inscenační metodu odlišit jako takovou metodu využívající principu hraní rolí, která je určena pro diváky (a je tak blízko pojmu divadla – viz výše).

Termín *inscenace* je příbuzný s pojmem *scéničnost*. Jaroslav Vostrý popisuje scéničnost jako „... soubor vlastností, díky nimž se chování v jistém prostoru stává scénickým, tzn. že vybízí ke sledování, jinak řečeno je zaměřené na nějaké

---

<sup>66</sup> Nevýhodou přístupů divadla ve výchově je počet herců-lektorů. Na moderované představení jsou potřeba minimálně 3 lidé (2 hrající, 1 „joker“), což je nadpřeměrný počet, který je samozřejmě nutné zaplatit.

<sup>67</sup> Blíže na [www.tzt.ch](http://www.tzt.ch)

diváky“ (Vostrý, 2006 in Valenta, 2008, s. 51). V životě „scénujeme“ (tj. snažíme se vytvářet určitý dojem, něco „zahrát“) zcela běžně<sup>68</sup> (viz také Goffman, 1999), jedná se o přirozenou lidskou schopnost napodobovat a hrát v módu „jako“.<sup>69</sup> Oproti inscenaci by tak pomyslně stálo hraní rolí explorativní, kdy sám „herec“ zakouší sám sebe, což se však zprostředkovaně děje i divákům při sledování inscenace z pozice publika – pokud hra účinkujících má skutečně účinek, tedy pokud ovlivňuje divácké prožívání.

Hraní rolí je nadřazený princip, inscenace je jedna z forem jeho projevu. Hra rolí ve výuce je inscenací, pokud zvolíme takový úhel pohledu, že výuka probíhá ve skupině, kde například jedna dvojice hraje zadanou situaci, a další se dívají. Pokud by však podle stejného zadání hráli všichni v místnosti (nebo dokonce ve více místnostech – čemuž nic nebrání, mají-li účastníci k dispozici kvalitně zpracované zadání situace) a nebylo zde diváků, nemusela by potom tato hra v roli bý nazývána inscenací. Kritérium přítomnosti diváka tedy zřejmě nevypovídá mnoho o podstatě metody.<sup>70</sup>

Z poněkud jiného úhlu pohledu definuje inscenační metodu Josef Valenta. Inscenační metoda (jako jeden z paradivadelních systémů) přetváří učivo tak, aby účastníci „... mohli vstoupit do rolí vytvářených adekvátně charakteru učiva (jazyky, literatura, dějepis ap.)“ (Valenta, 1995, s. 24). Přednost dostávají *tématické* výukové cíle, cílům osobnostně rozvojovým se zde nedostává takové důležitosti. Po skončení inscenace se reflexe častěji zaměřuje věcně – k učivu. Nelze si zde nevzpomenout na Jana Amose Komenského, jehož „schola ludus“ (překládaná jako škola hrou či také škola na jevišti<sup>71</sup>) často měla podobu dramatizace klasických textů (například latinsky psaná hra Diogenes Cynicus

---

<sup>68</sup> Uměleckou, v každodennosti méně častou formou scéničnosti je tzv. divadelnost. K té se však v rámci vzdělávání dospělých nedostaneme tak často (pokud není divadlo *předmětem* výuky).

<sup>69</sup> Kromě prvku scéničnosti je dalším zásadním prvkem obsaženým ve většině rolových her také *dramatičnost* neboli kvalita situace vyžadující řešení jednání.

<sup>70</sup> Silva Macková stejný problém řeší odlišením „herního jednání“ od jednání „jevištního“. Herní jednání je určeno skupině hráčů, jevištní je založeno na hraní pro diváky. V herním jednání „si hrajeme“, při jednání jevištním „hrajeme“ (Macková, 2009, s. 58).

<sup>71</sup> Tyto dva překlady také odrážejí dvě různá chápání scholy ludus: schola ludus v širším smyslu zahrnuje veškeré herní formy využitelné ve vzdělávání, zatímco uvažujeme-li o schole ludus v užším smyslu, spadají do ní pouze dramatické formy hry (tedy hra v roli).

Redivivus) a odpovídala tak Valentou definované inscenační metodě. K tomuto věcnému (na věcnou učební látku zaměřenému) pojetí inscenační metody se v dalším textu přikláním.

Dalším možným výkladem slova inscenace je *proces* inscenování, tedy příprava, převádění do předveditelné formy. Inscenace tohoto druhu je samozřejmě přítomna i u jiných typů her v roli, než je právě definovaná inscenační metoda samotná (např. i u divadla fórum).

Za konkretizaci inscenační metody považuji v souladu se Schallerem například tzv. bibliodrama neboli scénické předvedení biblického textu. Skrze rolovou hru zjistí herci více nejen o textu, nýbrž také o ne na první pohled zjevných religiózních a osobních motivech (Schaller, 2006, s. 73). Jedná se o princip rolově-herní práce s textem, který je možno praktikovat i s velkým množstvím jiných literárních zdrojů.<sup>72</sup>

*Poznámka* nejen k inscenační metodě, nýbrž obecně ke hraní rolí: jednou z bariér dospělých vůči hraní rolí je právě obava z vystavení se publiku – očekávaný důraz na kvalitu inscenace (o to silnější, pokud jsou hry rolí součástí videotréninku), zatímco didaktické cíle se výrazně častěji vyskytují v oblasti explorační, následně tréninkové. Nelehkým úkolem lektora je umožnit účastníkům pozastavit *hodnocení* předváděných „výkonů“ (slovo výkon má již samo o sobě hodnotící konotaci, raději ho tedy doporučuji nahradit například slovem jednání) a posílit oproti tomu režim *pozorování*. Řečeno s gestalt-psychologií, upozadit vnitřního „policistu“ (kontrolující, hodnotící a omezující myšlenky) a dát prostor „pozorovateli“ (zvědavosti, údivu, všímavosti). Pozorovatel umožňuje jakékoli jednání, osvobozuje a rozšiřuje paletu možností. Na hodnocení je čas v následném rozboru, během hraní je však žádoucí uvolněnost. Nehrajeme divadlo, nýbrž zkoušíme, co to (s námi) udělá, když budeme v dané situaci jednat jedním či druhým způsobem. Pokud si to dovolíme, neexistuje dělení na *dobře* a *špatně*, veškeré předvedené jednání je cenným zdrojem pro učení (zžitkovatelným během rozboru). Existují však i metodické možnosti, jak učinit hraní rolí (a s tím spojené vystupování) pro účastníky přijatelnější (viz podkapitola Rozdělení

---

<sup>72</sup> viz dále tzv. novinové divadlo



konkrétních technik hraní rolí). Stručně budou dále popsány i zbývající edukační systémy využívající hru v roli: sociálně-psychologický výcvik a osobnostní a sociální výchova.

**Sociálně-psychologický výcvik** (social training) je aplikovanou oblastí na půdě sociální psychologie, která se věnuje rozvoji tzv. měkkých dovedností (empatie, komunikace, asertivita, apod.) pomocí uměle (rolově) navozených, avšak autenticky prožívaných a reflektovaných situací ve cvičné skupině. Cílem je zvýšit citlivost frekventantů (obvykle dospělých - pedagogů, sociálních pracovníků apod.) k interpersonálním jevům a podrobit své automatismy reflexi. Výcviková skupina funguje jako „miniaturizovaný model společnosti“ (Kolařík, 2006, s. 13). Hra v roli je jednou z metod, které sociálně psychologický výcvik využívá (další jsou např. experimenty, cvičení).<sup>73</sup>

**Osobnostní a sociální výchova** (OSV, angl. personal and social education) je v současnosti již několikátým rokem nedílnou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy i gymnázia, jakožto jedno z tzv. průřezových témat. Jedná se o praktickou aplikaci pedagogiky osobnostního a sociálního rozvoje. Cílovou skupinou jsou povětšinou žáci a studenti formálních vzdělávacích institucí. Tematicky je OSV zaměřena na tři velké oblasti: rozvoj osobnostní (například psychohygiena, sebeřízení, kreativita), rozvoj sociální (kupříkladu vztahy, komunikace, spolupráce) a rozvoj morální. Metodicky čerpá jednak ze sociálně psychologického výcviku, dále také z dramatické výchovy a zážitkové pedagogiky. Umožňuje žákům mít osobní zkušenost s tématem v reálných nebo modelových situacích – a zde je právě místo pro hru v roli.<sup>74</sup>

Je důležité na tomto místě říci, že ačkoli se výše i níže jmenované paradivadelní „systémy“ vyprofilovaly a mají své jméno a stálé místo v teorii i praxi „zajištěné“, bylo by z pozice nezávislého vnějšího pozorovatele výuky téměř nemožné určit, který systém je právě na účastnících provozován. Zvláště techniky práce s hraním rolí jakožto klíčovou metodou těchto systémů jsou jejich jakýmsi společným

---

<sup>73</sup> Literatura k sociálně psychologickému výcviku: Hermochová (2004); Kolařík (2006); Komárková, Slaměník, Výrost (2001).

<sup>74</sup> Více o osobnostní a sociální výchově v publikacích Josefa Valenty a na webových stránkách občanského sdružení Projekt Odyssea: [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)

majetkem (opravdový původ technik je nejasný, často bývá odkazováno na psychodrama).

Ze systémů spíše terapeutických se další text zaměří na psychodrama, sociodrama a dramaterapii. Velké množství dalších směrů tak zůstane nezohledněno.<sup>75</sup>

Zakladatelem **psychodramatu** je Jacob Levy Moreno. Jedná se o „metodu, která pomocí jednání odhalí pravdu o naší duši“ (Moreno, 1953, s. 81). Principem je dramatizace klientových zážitků, postojů či přání. V psychodramatu vznese během jednoho setkání (až dvouhodinového) jeden účastník (tzv. protagonista) téma, rozhodne, jakou konkrétní situaci chce v rolové hře zobrazit. Připraví scénu, objasní situaci, vybere další účastníky do daných rolí. Pomocí technik převzetí role, výměny rolí, zdvojení (dvojník alias dublér) a zrcadlení je účastník proveden hrou, ve které sám představuje ústřední bod.

Jacob Moreno (Moreno, 1953, s. 81 - 84) upozorňuje na pět základních psychodramatických prostředků: jeviště (vymezené bezpečné prostředí, kde lze dělat cokoli, vyjadřovat se jakkoli; je možno ho doplnit o rekvizity), protagonista („hraje“ sám sebe, snaží se skutečně vyjádřit sebe v určité situaci), režisér/direktor (vedoucí skupiny, terapeut, podněcuje k autentickému jednání, vede rozbor), pomocní herci (kolegové, spolupacienti, vstupují do rolí, které si protagonista vyžádá, jsou cenným zdrojem zpětné vazby<sup>76</sup>), publikum<sup>77</sup> (nejlépe stejně zainteresovaná skupina, může prožívat diváckou katarzi, pro protagonistu působí jako „veřejné mínění“). Toto scénické zobrazení situací (minulých, aktuálních, nebo i přání a očekávání do budoucna) vyvolává intenzivní emocionální prožitky a nabízí poznatky, kterými lze obohatit svůj repertoár chování (srov. Schaller, 2006, s. 22). Cílem tak není duši obnažit, nýbrž obohatit. Britská psychodramatická asociace hovoří o těchto přínosech: sebeosvobození, sebevyjádření, sebereflexe (British Psychodrama Association, 2009). Vede tak ke

---

<sup>75</sup> Například terapie hrou (play therapy), theraplay, satidrama, psychomelodrama, pesso terapie, psychogymnastika, teatroterapie a další.

<sup>76</sup> Protějšek protagonisty ve hře můžeme nazvat „antagonistou“.

<sup>77</sup> I když je možné psychodrama využívat i v individuální terapii, častější je právě práce ve skupině. (Přináší možnost zapojit více rolí a získat tak více pohledů na věc.)

korekci dysfunkčních kognitivně-behaviorálních schemat, k ocenění spontaneity a hledání nových řešení ve známých (stereotypních) situacích.

Psychodrama je často řazeno výlučně mezi systémy terapeutické povahy. Mnozí praktici i autoři odborných publikací (např. Schaller, 2006; Propper in Gershoni, 2003; Karp, Holmes, Tauvon, 2000; Tosey, 2002; van Ments, 1999) se však nevyhýbají využití vybraných psychodramatických technik ani v rámci dalšího profesního vzdělávání dospělých, což je zcela logické, uvážíme-li, že se psychodramatem inspirovaly mnohé mladší školy osobnostního a sociálního rozvoje. S respektem k jeho léčivému potenciálu bych zde chtěl odlišit *psychodrama jakožto komplexní psychoterapeutický postup* (který by měl zůstat pod odborným dohledem zkušeného režiséra - terapeuta) od některých jeho technik<sup>78</sup> využitelných i ve vzdělávání (beze snahy o terapeutickou intervenci). Rozdíl nemusí být však jen v použitých technikách (které jsou nástrojem), nýbrž také ve zvolených tématech.<sup>79</sup>

**Sociodrama** je svou podstatou velmi podobné psychodramatu a za svůj původ vděčí rovněž Jacobu Morenovi. Rozdílem je skutečnost, že zatímco psychodrama tematizuje osobní problém jednotlivce, sociodrama je zaměřeno na jevy sociální<sup>80</sup> (podobně jako se liší sociální psychologie od psychologie osobnosti), především vztahy mezi skupinami a skupinové ideologie<sup>81</sup> (srov. Moreno, 1953, s. 87). Jsou-li dominantním prvkem sociodramatu hodnoty, lze hovořit o tzv. axiodramatu (srov. Tauber, Tauberová, 1977, s. 155). Pro vzdělavatele dospělých je zajímavá definice od Kena Sprague, který přímo představuje sociodrama jako „skupinovou metodu učení“ (Sprague, 2000, s. 249, kurzíva JF), která má tyto tři

---

<sup>78</sup> Viz Rozdělení konkrétních technik hraní rolí

<sup>79</sup> Zájemce o podrobnější informace o psychodramatu lze odkázat na tyto zdroje: Blatner, A.: *Acting-in: practical applications of psychodramatic methods*. 3<sup>rd</sup> edition, New York: Springer Publishing Company 1996. ISBN 0-8261-1402-4; Karp, Holmes, Tauvon (2000) – viz Soupis bibliografických citací.

<sup>80</sup> Moreno odlišuje sociodrama také od „skupinového přístupu v psychodramatu“ (group approach in psychodrama), ve kterém jde o hraní tématu společného většině klientů, které však není tématem sociálním, každý si přichází na poznatky vzhledem ke své osobě. Sociodrama se zabývá nikoli tím, co kdo ze skupiny má v sobě, nýbrž tím, co je mezi členy skupiny.

<sup>81</sup> Moreno věřil v „sociálně terapeutické“ možnosti své triády metod psychodrama-sociodrama-sociometrie ve světovém měřítku – vždyť jeho dílo vznikalo v období během světových válek a mezi nimi.

hlavní cíle:

- lepší porozumění sociální situaci,
- nárůst znalostí účastníků o jejich roli a roli druhých v dané situaci,
- emoční odreagování neboli katarze skrze vyjádření svých pocitů k tématu.

(srov. Sprague, 2000, s. 249)

Velikost skupiny se může pohybovat od pěti účastníků až po stovky lidí. Fáze sociodramatu jsou podobně jako u psychodramatu tři: warm-up (zahřátí), akce (rolová hra), sharing (sdílení, rozbor). Skupina se shodne na dramatické situaci, kterou si chce zkusit řešit, rozdělí se role a hra probíhá. Režisér nestranně vede k možným řešením. Rozbor je místem sdílení pocitů a ponaučení. Na významu v sociodramatu nabývá technika výměny rolí – zajistí se jí možnost změnit perspektivu své in-group za perspektivu druhé strany.

Konkrétně se tématem pro sociodrama mohou stát kupříkladu otázky vztahu managementu a podřízených, politické otázky, vztahy v pracovním týmu, genderové či rasové stereotypy a konflikty, národnostní půtky, apod.<sup>82</sup>

**Dramaterapie** (dramatherapy nebo také drama therapy) je léčebnou metodou využívající dramatické a divadelní postupy k velmi podobným cílům, jaké byly popsány u psychodramatu (schopnost uvolnit se, změna nekonstruktivních vzorců chování, rozšíření repertoáru rolí do života, atd.; srov. Renée Emunah in Jiří Kulka, 2008, s. 71 - 72). Jednoduše lze říci, že „psychodrama získalo své nástroje v divadle a jeho cíle jsou zakořeněny v psychoterapii“ (Emunah, 1994, s. 3). Oproti psychodramatu není v dramaterapii nutno hrát sám sebe, využívá se hra v roli v rovině simulace i alterace (charakterizace nebývá pro některé klienty dostupná; srov. Milan Valenta, 2007, s. 49) a všemožných uměleckých a výrazových prostředků a technik (například pantomima). Dramaterapii tedy nejsou cizí postupy psychodramatické a výchovně-dramatické, cílem je terapeutické působení. Jedná se o součást arteterapie v jejím širším pojetí zahrnujícím veškeré umění (užší pojetí arteterapie pracuje jen s výtvarným

---

<sup>82</sup> Vzorově propracované didaktické materiály k sociodramatu na téma uprchlictví (určeno dospělým a mládeži) nabízí ke stažení berlínská uprchlická sekce Organizace spojených národů (UNHCR): [http://www.unhcr.de/fileadmin/unhcr\\_data/pdfs/aktuell/Rollenspiel\\_-\\_Stationen\\_einer\\_Flucht.pdf](http://www.unhcr.de/fileadmin/unhcr_data/pdfs/aktuell/Rollenspiel_-_Stationen_einer_Flucht.pdf) (3. 10. 2009)

uměním).<sup>83</sup>

Mezi „dalšími“ paradivadelními systémy bude ve stručnosti představeno tzv. boalovské divadlo utlačovaných a některé jeho formy (divadlo fórum, legislativní divadlo, novinové divadlo, neviditelné divadlo), dále na Playback Theatre, jeux dramatiques a divadelní sporty. Jejich popis bude propojen s náčrtem možností, jak tyto divadelní formy využít ve vzdělávání dospělých.

Augusto Boal rozvíjel od šedesátých let minulého století nové pojetí divadla, tzv. **divadlo utlačovaných** (Theatre of the Oppressed<sup>84</sup>). Jak již název napovídá, byl Boal myšlenkově spřízněn s Paulem Freirem, podněcovatelem pedagogiky utlačovaných (oba byli nakonec i blízkými přáteli). Hlásí se zároveň k odkazu Bertolda Brechta, že by se divadlo mělo snažit být nástrojem sociální změny a nápravy světa<sup>85</sup> (srov. Milan Valenta, 2007, s. 19).<sup>86</sup> Toto pojetí má své kořeny v reálných životních podmínkách tehdejší Brazílie (velké sociální rozdíly, chudoba), stejně jako v obecnějších lidských tématech zahrnujících otázky ekonomické, sociální, historické, politické či etické – útlak na sebe v různých dobách na různých místech bere rozmanité podoby. Postupně se pod „hlavičkou“ divadla utlačovaných vyvinulo několik odlišitelných typů divadla, které se různí jednak tematicky (např. takzvané politické divadlo je zaměřeno na lokální politiku, divadlo The Cops in the Head je zacíleno na osvobození od vlastních myšlenkových vzorců) a zároveň používanými dramatickými technikami (vyvinutými cíleně pro jistý druh práce). V tomto druhu divadla existují okamžiky, kdy dochází ke splývání rolí diváka a herce. Boal pro tuto smíšenou roli začal používat pojmu „spect-actor“ (z angl.: spectator = divák, actor = herec), česky přeložitelného jako „divák-herce“.<sup>87</sup>

---

<sup>83</sup> Ucelenou monografii dramaterapie v češtině nabízí Milan Valenta (2007).

<sup>84</sup> Na podporu a rozvoj metody divadla utlačovaných byla založena mezinárodní organizace „International Theatre of the Oppressed Organization“ ([www.theatreoftheoppressed.org](http://www.theatreoftheoppressed.org))

<sup>85</sup> „Divadlo utlačovaných bylo oficiálně uznáno Spojenými národy prostřednictvím UNESCO jako nástroj sociální změny.“ (Čermáková, 1999, s. V)

<sup>86</sup> Tento názor není nijak nový, znám byl i českým dramatikům v celé historii divadla (více viz Herman, 2008).

<sup>87</sup> „Umělci jsou svědky své doby. Neměli by publiku pouze předávat svůj pohled na společnost, své chápání člověka (...), nýbrž poté, co řeknou svoje a předají nám svůj umělecký produkt, by měli také pomoci druhým k tomu, aby stimulovali své vnitřní umělce, kteří možná

Snad nejvýznamnějším Boalovým přínosem pro edukační užití divadla je **divadlo fórum** (Forum Theatre). Fórum jakožto otevřený prostor ke společné diskusi, který se otevírá zdramatizovanou situací. A nejen diskusi, nýbrž ke společnému ozkoušení (skrze jednání) a hlubšímu poznání situace. Cílem je poskytnout účastníkům zážitek z čelení útlaku (jako útlak není chápáno jen dlouhodobé a těžké bezpráví, ale také krátkodobé konfliktní situace, což možnosti aplikace divadla fórum rozšiřuje na velké množství vzdělávacích příležitostí) v bezpečí (Boal mluví o „zkoušce na realitu“ – Boal, 2004, s. xxiv).<sup>88</sup> Pravidla jsou zhruba takováto: nejprve je vybraná problematická situace publiku přehrána ve svém typickém průběhu – a tedy s „chybným“<sup>89</sup> řešením. Situace musí u publika vzbudit zájem. Facilitátor (v boalovských systémech nazývaný „joker“) se obrací na účastníky v publiku s výzvou o pomoc. Při druhé přehrávce má kdokoli z publika možnost říci „stop“, přerušit hru (tzv. „štronzem“, neboli zamrznutím) a navrhnout alternativní řešení, které si sám v pozici protagonisty (spect-actor) zkusí. Scéna se může opakovat několikrát. Publikum tak zkouší vzít situaci do svých rukou,<sup>90</sup> aktivizovat se v neudržitelných (imperativních) podmínkách. Není ani třeba dobrat se funkčního řešení, důležité je právě získání náhledu na dění, učení se navzájem, uvědomění si své role v dění a možností, které jsou k dispozici. Divadlo fórum nenabízí řešení, nýbrž otázky (Boal, 2005, číslo strany neuvedeno). V souvislosti s tím se také začíná hovořit o složitě přeložitelném „subjunctive theater“ neboli „kdyby-divadle“ - tedy divadle možností („Jaké by to bylo, kdyby to vypadalo takto?“).

Některé zahraniční vzdělávací podniky nabízejí divadlo fórum v rámci profesního vzdělávání kupříkladu ve formě workshopů nad tématy jako je management změny, diversity management, řízení výkonnosti, šikana na pracovišti, propouštěcí pohovory, disciplinární řízení, jednání s klientem a další.<sup>91</sup> Brněnští

---

dřímají zatím neprobuzení (...).“ (Boal, 2004, s. 17)

<sup>88</sup> Příklad z praxe vzdělávání dospělých v Příloze D

<sup>89</sup> Těžko určit konečného soudce správnosti řešení, avšak je-li ve výsledku obsažen útlak, není to řešením. Radka Macková (2004, s. 36) nazývá původní chybné řešení „anti-modelem“, alternativní řešení do budoucna pak „budoucím modelem“.

<sup>90</sup> Nemělo by se ale stát, že počet hrajících účastníků převýší herce.

<sup>91</sup> Např. <http://www.stepsdrama.com/>

studenti JAMU organizují festival divadla fórum (FEDIFO)<sup>92</sup> s cíli sdílet zkušenosti z praxe v ČR a informovat o možnostech využití této divadelně-edukační formy.<sup>93</sup>

Jiným typem je tzv. **novinové divadlo** (Newspaper Theatre), jež bylo zcela v počátku celého divadla utlačovaných. S pomocí dvanácti technik<sup>94</sup> vede účastníky k sestavení divadelní produkce na základě novinové zprávy (nadpisu, článku, knižního textu, rozhlasové zprávy, ústavy, zápis ze zasedání politické strany, apod.). Cíle novinového divadla jsou zhruba tyto: naučit se číst text „mezi řádky“, interpretovat ho a zobrazit jeho skutečné (tedy hercem zjištěné) motivy. Aplikace této metody je běžná například ve výuce cizích jazyků.

Další formu z dílny Augusta Boala představuje **legislativní divadlo** (Legislative Theatre),<sup>95</sup> které jde v záměru uskutečnit sociální změny ještě dále, než předchozí druhy divadla. Po obvyklém sehrání divadla fórum následuje další fáze, pro kterou se vytvoří prostor podobný sněmovně, kde se hlasuje o zákonech. Skupina spect-actorů pak věrně napodobuje<sup>96</sup> proces diskutování o zákonech, vyslovují se všechna pro i proti, doladuje se znění, hlasuje se. Nakonec se prošlé návrhy zákonů skutečně podají zákonodárcům k projednání. V Brazílii se tímto způsobem podařilo podat a schválit minimálně 13 zákonů (International Theatre of the Oppressed Organization, 2009). Jedná se o cílenou občanskou aktivitu podílet se na změně životních podmínek. Legislativní divadlo lze řadit i mezi metody využitelné v rámci občansko-politického vzdělávání dospělých v sociálních hnutích.<sup>97</sup>

**Neviditelné divadlo** (také *nepřiznané divadlo*) hraničí s experimentem in vivo

---

<sup>92</sup> <http://fedifo.jamu.cz/>

<sup>93</sup> O aplikaci ve výuce adolescentů viz článek Mackové (2004). V roce 2009 proběhl v několika městech Rakouska desetidenní mezinárodní festival divadla fórum (World Forum Theatre Festival) věnovaný krátce předtím zesnulému Augustu Boalovi.

<sup>94</sup> Techniky spočívají především v různém způsobu čtení a předvedení (např. pantomimické čtení, vyhledávání protiargumentů, historické čtení atd. - pro techniky viz Boal, 2005, číslo strany neuvedeno)

<sup>95</sup> Milan Valenta hovoří i o tzv. politickém divadle (2007, s. 19)

<sup>96</sup> Neboli simuluje. Jak je vidět, nacházíme se v kapitole o rolových hrách, nicméně nevyhneme se křížení pojmů a postupů, které budou popsány i v kapitole o simulaci.

<sup>97</sup> Příklad takovéto iniciativy na poli dětských domovů v ČR ukazují webové stránky <http://legislativni-divadlo.webnode.cz/>

tím, že herci rozehrají určitou situaci (předem nacvičenou) na veřejnosti – náměstí, obchody, ulice – aniž ta by věděla, že jde o divadlo. Kolemjdoucí jsou například svědky graduující slovní agrese mladého člověka ke starci (oba herci). Očekává se vstup veřejnosti do dění. Přítomni mohou být i herci (v roli různých typů kolemjdoucích) provokující hlasitými narážkami k právě prožívané scéně debatu mezi přítomnými lidmi. Cílem je aktivizovat veřejnost k zamyšlení nad aktuálními problémy, o kterých se mluví i nemluví a vyjádřit své stanovisko.<sup>98</sup> Významným cílem je prolomit „kulturu mlčení“: „Ať zaujmete jakýkoliv postoj, nedopřeji vám v něm klidu. Neboť nejhorší vlastností občana je lhostejnost.“ (Hendl in Čermáková, 1999, s. XII).

Protože není na první pohled jednoduché si představit využití tohoto principu „neviditelného“ hraní ve vzdělávací praxi, bude zde uveden specifický příklad z kurzu psychologie vnímání pro personalisty: Jeden z lektorů úvodním slovem seznamuje účastníky s tématy kurzu a postupně přechází k prezentaci základních zákonů vnímání. Výklad dále probíhá, když do dveří vchází neznámá osoba, někoho zhruba třicet sekund hledá, nenachází, na něco se šepotem ptá účastníků sedících na kraji, poté opouští místnost. Výklad pokračuje po dalších pět minut, poté se dostává k tématu selektivity vnímání a lektor se najednou účastníků táže na podrobný popis osoby, která před pěti minutami byla v místnosti. Na tabuli se sejde mnoho obecných i podrobných pokusů o popis, některé si protiřečí, mnoho jich pravdě neodpovídá. „Komplic“ je poté pozván zpět do místnosti a přesnost popisu tak může být ověřena. Následuje vysvětlení jevů z psychologie vnímání, které se zákony a chybami v percepce souvisejí. Technika neviditelného hraní měla v tomto kurzu funkci demonstrační (ukázala se nízká míra pravdivosti výpovědí svědků). Další aplikací v oblasti rozvoje lidí (i organizací) je kupříkladu *mystery shopping* či *mystery calls*, neboli nepřiznaná diagnostika aktuálního stavu (například v přístupu ke klientům, znalosti produktů atd.). Tyto *mystery* metody nejsou samy o sobě vzdělávacími, ale mohou firmě pomoci zjistit vzdělávací potřeby u zaměstnanců.

Divadelními postupy jdoucími hlouběji do psychiky jedince jsou **Rainbow of**

---

<sup>98</sup> Tímto způsobem například Sacha Baron Cohen natočil své diskutabilní snímky *Borat* (2006) a *Brüno* (2009).



**Desire** (duha přání) a **The Cops in the Head** (strážníci v hlavě), oba přístupy jsou řazeny mezi nástroje dramaterapie. Akcent je položen nikoli na vnější, nýbrž na vnitřní útlak. Jeho projevy a zdroje jsou prozkoumávány od konkrétního zážitku jednotlivce (podobně jako v psychodramatu). Cílem je vypátrat „strážníky v hlavě“, kteří člověku brání v určitém jednání, ačkoli již je od vnějších represí osvobozen. Takovéto poznání (sebepoznání protagonisty i rezonance ve zbytku skupiny) vnitřních schemat je užitečným prvním krokem k autentickému jednání.

Ačkoli nebyly vyčerpány všechny Boalovy divadelní formy (byl neobyčejně plodným tvůrcem), jako přehled základních „boalovských“ druhů práce se hrou v roli výše jmenované postupy dostačují. Jako shrnutí lze konstatovat, že můžeme najít dva obecné principy<sup>99</sup> všech forem divadla utlačovaných. Jedním je aktivní zapojení publika, druhým pak zastřešující tematické zaměření – a to na možnost nápravy neuspokojivé situace vlastními silami.<sup>100</sup>

V sedmdesátých letech vznikl v USA další dnes již rozšířený paradržadelní směr nazvaný zakladatelem Jonathanem Foxem<sup>101</sup> jako **Playback Theatre** (playback = přehrávka). Inspirovaný dílem Morenovým i Boalovým a přesto se od jejich koncepcí lišící. Základem je improvizovaná hra ze života jednotlivce - jednoho z účastníků. Ten svůj příběh (situaci ze života, sny a fantazie) pouze vypráví, sám nehraje. Ostatní členové skupiny si pak rozdělí role (vypravěč vybere pro postavy z příběhu konkrétní členy skupiny) a po ustálené formulce „Pojďme se na to podívat“ přehrají příběh pro vypravěče. Častou součástí skupiny je i hudebník (udává základní náladu představení).

Vypravěč se podělí o svůj příběh a dostane výměnou krátké představení. Po sehrání představení podle příběhu jednoho člověka může vyprávět další. Metoda je vhodná pro uzavřené i veřejné události, všude tam, kde lidé chtějí pochopit jeden druhého. Jako oblasti aplikace je organizací Centre for Playback Theatre uváděno vzdělávání, součást terapie, umělecká či firemní setkání. Sarah Halley a

---

<sup>99</sup> Zajímavá je spojitost s principy ve vzdělávání dospělých: aktivita účastníků, zaměření na pomoc v řešení konkrétní situace (ať už sociální nerovnosti nebo aktuálních vzdělávacích potřeb).

<sup>100</sup> Např. vykořisťování, sexuální zneužívání, xenofobie, diktatura, drogy, znuďenost atd.

<sup>101</sup> Jako spoluautor je uváděn Jo Salas.

Jonathan Fox metodu vyzkoušeli v organizacích, jako jsou školy, podniky, domovy důchodců, komunitní centra (srov. Halley, Fox, 2007, s. 569). Odlišit lze dva způsoby provedení – představení (profesionálních herců) a workshop (vypravěči i herci jsou z řad účastníků). Obecným přínosem metody je vzájemné pochopení, soucit a empatie. Konkrétnějšími výstupy mohou být tyto:

- „nepříjemná témata jsou vynesena na povrch, zvláště v obdobích změny
- oslava úspěchů a uzavřených projektů
- dodání energie a vyjasnění vizí, ujasnění smyslu práce
- získání lidí na svou stranu
- budování koheze a důvěry v týmu
- zvýšení transparentnosti organizace vůči zaměstnancům
- zviditelnění destruktivního charakteru nepřímé komunikace a vytváření klik, omezení těchto jevů skrze veřejné povolení vyjadřovat otevřeně nesouhlas
- poskytnutí veřejného prostoru ke sdílení emocí
- umožnit vyjádření nevyslyšených nebo minoritních hlasů.“ (Halley, Fox, 2007, s. 563)

Aby však tyto ambiciózní cíle mohly být naplněny, je třeba zkušeného konduktéra (varianta facilitátora užívaná ve sféře Playback Theatre) a připraveného publika – práce s ním je často začata již týdny předem. Nevýhodou Playback Theatre je nutná velká míra otevřenosti (vůle sdílet osobní příběh bývá součástí norem skupiny – ty se při setkání skupiny buď nově vytvářejí, nebo si je existující skupina již přináší), které může být ve vzdělávacích kurzech těžké dosáhnout (srov. Halley, Fox, 2007, s. 569). Zmírnit tuto potíž lze tím, že volba situace (a její intimnosti) je opravdu v rukou účastníků, je navíc možné nezabývat se jen „problémy“, nýbrž také situacemi radostnými. Důležitou roli v této věci hraje také úvodní zahřívací fáze. Daří-li se respektující otevřenost navodit, stává se naopak velkým přínosem.

Místo této divadelní metody ve vzdělávání dospělých může být tam, kde není třeba postupovat rigidně podle daných vzdělávacích cílů. Tedy spíše v situacích, kdy je prostor pro aktivní podílení se účastníků na definování kurikula (otevřené kurikulum).

Vymezení vůči metodám psychodramatu a divadla utlačovaných: oproti psychodramatu nemá Playback Theatre snahu být postupem terapeutickým, ačkoli latentní rozvojový potenciál mu upřít nelze. Na rozdíl od divadla utlačovaných nenabízejí herci předem připravené téma, nýbrž důvěřují tomu, že účastníci sami přijdou s věcmi, které jsou pro ně důležité (Halley, Fox, 2007, s. 570). „Společného mají psychodrama, divadlo utlačovaných a Playback Theatre především to, že se snaží vyjevit pravdu, což může účastníky stát dosti úsilí, neboť nás mocné síly – psychické, sociální, politické – nutí potlačit náš pravdivý příběh. Tyto tři systémy věří v to, že je pozitivní a nezbytné se postavit pravdě, abychom si dokázali kreativně představit budoucnost“ (tamtéž). Existují dvě významné organizace zasluhující se o rozmach Playback Theatre – již zmíněné Centre for Playback Theatre (jehož součástí je také škola této metody - School of Playback Theatre), a International Playback Theatre Network,<sup>102</sup> vydávající časopis a pořádající odborné konference.

Další paradivadelní koncepcí, tentokrát z pera francouzského divadelníka a pedagoga Léona Chancerela, jsou tzv. **jeux dramatiques** (doslovně přeloženo jako „dramatické hry“). Chancerelem byl původně tento způsob hraní zamýšlen pro děti a mládež (srov. Romain, 2005, s. 315), následně byl díky švýcarské pedagožce Heidi Frei rozvinut a aplikován i pro práci s dospělými účastníky. Poněvadž se o rozšíření jeux dramatiques zasloužila v německém jazyce, zdomácněl tento francouzský pojem i divadelní pojetí paradoxně silněji v německo-jazyčných zemích.<sup>103</sup>

Jedná se o improvizované divadelní představení s cílem vyjádřit hravým způsobem své prožívání v bezpečném prostředí. Herci hrají beze slov, text je předčítán vypravěčem. Hrající účastníci popustí uzdu fantazii, nechají se vést aktuálním nápadem, svými pocity, hrají sice na základě textu, ale volně. Zároveň se však setkávají s dalšími herci, se kterými je nutno vytvořit konzistentní herní celek. Taková činnost vyžaduje notnou dávku empatie, tolerance a spolupráce (na neverbální rovině) – ty však nejsou trénovány cíleně, nýbrž se očekávají jako

---

<sup>102</sup> [www.playbackcentre.org](http://www.playbackcentre.org), <http://playbacknet.org>

<sup>103</sup> Aktivní je např. německé sdružení Jeux Dramatiques – Arbeitsgemeinschaft Ausdrucksspiel aus dem Erleben e.V. ([www.jeux.de](http://www.jeux.de)).

vedlejší efekt hraní (srov. <http://jeux.de/methode/methode.php>, cit. 24. 9. 2009). Na prvním místě je zážitek z role a jejího vyjádření (proto jsou v tomto pojetí důležité kostýmy a jiné atmosférotvorné doplňky). Především v tomto bodě vidím také slabinu metody jeux dramatiques, pokud by měla být užívána pro účely vzdělávání. Zážitek není obvykle edukativní sám o sobě, je třeba se k němu vrátit a zpracovat (zreflektovat) při rozboru. Naopak pozitivním rysem tohoto zaměření na zážitek je absence hodnocení „výkonu“. Prožívání a jeho vyjádření je subjektivní, neoddiskutovatelné a umožňuje experimentování (srov. Schaller, 2006, s. 74). Jako nejčastější oblasti využití lze uvést například pedagogiku volného času, nápravná zařízení pro děti a mládež, speciální pedagogiku či práci se seniory.

Ačkoli i na předchozích stránkách byla řeč o improvizaci (např. u psychodramatu), nejednalo se prozatím o tzv. **improvizační divadlo** (také dramatická improvizace). Tento způsob užití hry v roli zasahuje současně do divadelního umění a do sportu (nejvíce ovlivněn je prostředím hokeje), proto se lze také setkat s pojmenováním **divadelní sporty** (např. Milan Valenta, 2007, s. 20; Schaller, 2006, s. 73). V improvizaci mezi sebou soutěží dvě družstva<sup>104</sup>, impulsy (témata) pro hru přicházejí obvykle z publika, přítomni jsou odborní rozhodčí a hudebník. Na rozdíl od improvizace v předchozích paradivadelních systémech mají soutěžní utkání pevná pravidla (existují i improvizální fauly), za jejichž porušení se uděluje sankce.

Spektrum improvizačních technik je poměrně široké, od snadných „rozvíček“ - zahřívacích cvičení, přes kratší představení (shortform game) až po delší kusy (longform game), které již obvykle mají připravenou hlavní linku (podle jistého příběhu, tématu, postavy).<sup>105</sup> Cílem improvizačního divadla je posílení spontaneity a kreativity, stejně tak i zábava. Smích k němu neodmyslitelně patří. Improvizace vede také ke zlepšení vyjadřovacích dovedností, navýšení sebevědomí (srov. Courtney, 1989, s. 77) a k rozvoji schopnosti reagovat na

---

<sup>104</sup> Není to však podmínkou – před veřejností vystupují také samostatné improvizační soubory.

<sup>105</sup> Podrobné informace o historii a současných podobách improvizace jsou k dispozici na internetových stránkách občanského sdružení Česká improvizační liga (zkratka Č.I.LI, [www.improliga.cz](http://www.improliga.cz)) nebo na [www.learnimprov.com](http://www.learnimprov.com), případně v publikaci Miltoona Polskyho (Polsky, 1998).

neočekávané podněty (srov. Vokáčová, 2009, s. 58-59). Pro pracovní týmy může být cvičení improvizace přínosem pro akceptování aktuálního dění (přijímání impulsů od druhých), vzájemný respekt a důvěru (srov. Polsky, 1998, s. 25). Spontaneita a kreativita jsou dovednosti žádoucí v mnoha profesích, jako ilustrační příklad jmenujme (kromě uměleckých profesí) obchodníky, pracovníky reklamních agentur, ale také lektory, učitele atd. Belz a Siegrist uvádějí kreativitu jako jednu z klíčových kompetencí (Belz, Siegrist, 2001, s. 231). Aktuálně se možnostmi rozvoje osobnosti dospělého skrze dramatickou improvizaci zabývala Vanda Gabrielová (2011).

### 3.2 KLASIFIKACE HRANÍ ROLÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH PODLE JEJICH PEDAGOGICKÝCH ČI PSYCHOLOGICKÝCH APLIKACÍ

V další části textu bude představen přehled oblastí<sup>106</sup> využití hry v roli (překrývající se místy právě s paradivadelními systémy) podle švýcarského pedagoga a psychologa Rogera Schallera (2006). Hraní rolí s dospělými účastníky dělí Schaller podle dvou kritérií: podle zacílení (psychologické vs. pedagogické) a volnosti hry (strukturované vs. nestrukturované) - viz obrázek na další straně.

První osa rozlišuje zacílení psychologické a pedagogické.<sup>107</sup> Cíle rolových her v „psychologické“ rovině jsou sledovány tehdy, pokud jde o nápravu či prevenci psychosomatických poruch, nebo také sebezkušenost za účelem dosažení psychické pohody. Pedagogické cíle chápe Schaller například jako nácvik role, změnu chování, rozvoj osobnosti, stejně jako zprostředkování odborných znalostí v rozmanitých oborech. Hranice mezi těmito aplikacemi je velmi nejasná - rozdíly mezi pojmy terapie, rozvoj, vzdělávání slábnou (srov. Kopecký, 2004, s. 14). Například se při firemním kurzu komunikace může stát, že se při rolové hře „vyplaví“ intrapsychický konflikt. Psychologicky či terapeuticky nevzdělaný lektor (zvláště u tzv. měkkých dovedností) by měl znát svoje hranice<sup>108</sup> a mít povědomí

---

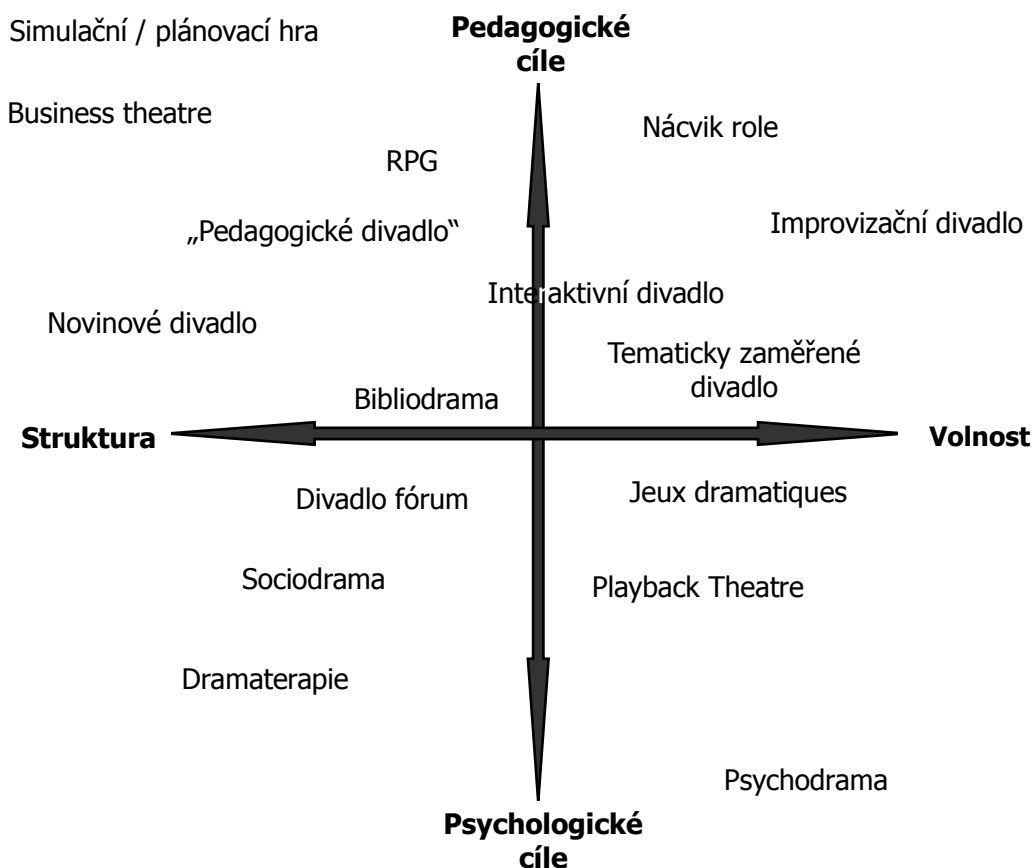
<sup>106</sup> Přestože se více než o *klasifikaci* jedná o *přehled aplikovaných oblastí*, jsou součástí Schallerova přehledu také konkrétní herní typy dělené podle jejich vnitřního mechanismu a nikoli jen podle oblasti využití. Proto je v názvu této subkapitoly pojem *klasifikace*.

<sup>107</sup> Díky malému rozšíření pojmu andragogika v německy mluvících zemích užívá Schaller termín pedagogika, ačkoli výslovně hovoří o dospělých účastnících.

<sup>108</sup> Pro základní rozdíly mezi psychologickým a vzdělávacím využitím rolové hry viz van Mentsovy kategorie hraní rolí, oddíl E (zcitlivující hraní rolí) v této práci.

o základech krizové intervence.

Druhá osa na obrázku odlišuje rolové hry podle míry „danosti“ role, tj. do jaké míry je možné roli utvářet (lze hovořit o míře strukturovanosti či improvizovanosti). Strukturovaná hra v roli je z velké části předem daná, hráč do ní ze sebe mnoho nevkládá. Oproti tomu při improvizované hře v roli je žádoucí, aby byl průběh utvářen na místě.



Obrázek 6: Aplikované podoby rolové hry ve vzdělávání dospělých (podle Schaller, 2006, s. 67, upraveno)<sup>109</sup>

Kritika Schallerova přehledu spočívá především v jeho smíšenosti – mísí se tu koncepce (např. Playback Theatre, psychodrama) se způsoby užití (např. nácvik role). Jednotlivé postupy je navíc možné využít k různým účelům - jedná se o nástroje, jejichž využití může být víceúčelové.<sup>110</sup> Jsou zde uvedeny na stejné rovině pojmy, u kterých je zřetelná hierarchie (interaktivní divadlo a jeho aplikace

<sup>109</sup> „Pedagogické divadlo“ je zde synonymem pro dramatickou výchovu.

<sup>110</sup> Tak jako lze kleště použít na přidržení, přeštípnutí, vytažení atd., tak i např. Tematicky zaměřené divadlo je možné aplikovat do různých oblastí. Některé nástroje jsou specializovanější (Business theatre, sociodrama), jiné univerzálnější (divadlo fórum).

v podobě divadla fórum či business theatre). Zpochybnitelné je i zařazení simulačních/plánovacích her mezi hry v roli (srov. Jones, 1995, s. 15; viz také kapitola Simulace v této práci). Přesto tento graf považuji za přehledné shrnutí prezentující nejčastější oblasti využití nejběžnějších koncepcí rolových her.

Většina z položek prezentovaných na obrázku byla již přiblížena v předchozím textu, zbývá se zaměřit na „návěst role“ a „situační hry“. Prozatím byly rolové hry odlišeny podle „směrů“, které jich pro para-divadelní účely využívají. Na dalších stránkách bude představeno dělení podle množství různých kritérií (není totiž možné dělit přehledným způsobem všechny hry podle jednoho kritéria). Většina z nich se bude týkat „vnitřních“ charakteristik rolové hry (nikoli aplikačního směru). Text se přitom bude opírat především o metodologii (ve smyslu nauky o výukových metodách) dramatické výchovy, neboť právě tento obor podrobnou klasifikací rolových her disponuje.

Nejprve je však k dokončení komentáře obrázku nutno se zmínit o návěsti role a situačních rolových hrách. Z obrázku je patrné, že míra strukturovanosti je u obou typů podobná, výrazné odlišení nastává však v zacílení (při návěsti role znatelně převažují cíle vzdělávací, zatímco situační metody balancují na hranici ke psychologickému zaměření).

**Návěst role** (německy Rollentraining), také trénink role, považuje Schaller za „klíčovou metodu rozvoje osobní flexibility a dovedností v oblasti vzdělávání dospělých“ (Schaller, 2006, s. 78). Principem je znovu zkouška jednání nanečisto – ať už se jedná o konfrontační rozhovory, kontakt pracovníků ve službách se zákazníky, přijímací pohovor, reklamace apod. Schaller (2006, s. 79) rozlišuje následující tři podoby tréninku role:

- trénink role zaměřený na protagonistu
- trénink role s definovanými rolemi
- imaginační trénink role.

Zaměření na protagonistu je dáno tím, že si sám účastník v hlavní roli volí, z jaké situace chce získat zkušenost (podobně jako v psychodramatu). Vybere si očekávanou složitou budoucí situaci nebo situaci z minulosti, u které je

pravděpodobnost, že by se mohla opakovat. Popíše ji, včetně všech zúčastněných osob a důležitých okolností. Připraví scénu (nábytek, posezení, velikost prostoru, atd.) a ztvární svou vlastní roli. Pro ostatní role sám protagonista vybere některé z účastníků. Lektor může jednu přehrávku situace s protagonistou v hlavní roli doplnit o některou z dalších technik – například výměnou rolí, aby protagonista získal pohled na danou situaci z druhé strany. Cílem je rozšíření palety možností, jak v dané situaci jednat (např. vedení obtížných hodnotících rozhovorů).<sup>111</sup>

Jsou-li předem definované role (často připravené na kartičkách k rozdání účastníkům<sup>112</sup>), není zde ve skutečnosti člověk, který by popsanou situaci prožil na vlastní kůži. Účastníci vstupují do předepsaných fiktivních rolí a do zadané situace (např. jako mladý podomní finanční poradce).<sup>113</sup> Vždy je přítomna i role pozorovatele. Tato forma nácviku role hraničí s níže popsanou „situační hrou“, je však založena na tom, že předdefinované jsou role i situace, zatímco v situačních hrách jsou detailněji zadané jen situace (navíc spíše nepravděpodobné) a role definovány nejsou (jsou jen vyjmenovány, ale nejsou blíže specifikovány).

Galina Tersaakyants (1996) dělí udělované role na a) založené na statusu (vrozeném či získaném – např. občan státu, člen společnosti Mensa); b) poziční role (profesní, rodinné – např. matka, manažerka firmy); c) situační role, které jsou vázány na situaci a jsou proto většinou krátkodobé (např. chodec, turista, tazatel). Právě tyto role situační považuje za zvláště významné pro výuku cizích jazyků (Tersaakyants, 1996, s. 8).<sup>114</sup> Jedná se v podstatě o *simulaci* ve Valentově pojetí (Valenta, 2008, s. 54, viz zde také kapitola Simulace), neboli autentické (rolově příliš nedefinované) jednání za sebe, kdybych byl v zadané situaci (čemuž Tersaakyants říká také *personal role playing*, 1996, s. 137). Ze škatulky „nácvik definované role“ se tak rázem ocitáme mezi situačními rolovými hrami (viz níže). Průnik zde může být skutečně výrazný, a kam konkrétní rolovou hru zařadíme,

---

<sup>111</sup> Pro příklad z praxe viz Příloha E.

<sup>112</sup> Příklad např. v Belz, Siegrist, 2001, s. 361, Schaller, 2006, s. 84, Tersaakyants, 1996, s. 13, Bednařík a kol., 2000, s. 10-19, apod.

<sup>113</sup> Existují samozřejmě i kombinované formy, kdy účastníci sami definují role a připraví písemně jejich popis.

<sup>114</sup> Důvody jsou nasnadě – lektorská příprava je minimální, situace jsou účastníkům známy z běžného života a také transfer je přímý, s velkou pravděpodobností použit.



bude záviset na tom, zda dáme důraz na *nácvik* jednání (nácvik role<sup>115</sup>) či na *prozkoumání* situace (situační hra).

Imaginační trénink se od předchozích typů tréninku role (vskutku cíleného tréninku jednání) liší tím, že se účastník identifikuje s fiktivní postavou nebo dokonce živočichem, rostlinou, věcí či emocí. Cílem je prozkoumat kreativně nové možnosti jednání v obvyklé nebo i nezvyklé situaci. Schaller jako příklad uvádí manažera hrajícího roli svého diáře a hovořícího o tom, proč je pro svého vlastníka tak důležitý a co si o něm myslí (Schaller, 2006, s. 79). Údajně se jedná o mocný nástroj pro změnu postojů a jednání, pro přesnější sebereflexi (tamtéž).<sup>116</sup>

*Poznámka:* pro lektorskou přípravu je do jisté míry snazší mít předepsané definované role. Průběh kurzu je tak předvídatelnější a skupiny účastníků mohou obvykle pracovat i samostatně bez přítomnosti lektora. Zároveň však musejí role odpovídat potřebám konkrétních účastníků, v ideálním případě vycházet z předchozích zkušeností podobné cílové skupiny (například kurz pro pracovníky hotelů: situace - jednání recepčního s podnapilým hostem v hotelu, definované role - host a recepční). Naopak, necháme-li účastníky přijít s vlastní situací, jsou na vzdělavatele kladeny odlišné nároky: namísto standardních a stále opakovaných cvičení se musí zaměřit na jednotlivé účastníky, na jejich situaci a „zakázku“. A to nelze předem plánovat. Způsob postupu se rodí právě v okamžiku na kurzu, což odpovídá kurzům s velkou mírou otevřenosti kurikula. Zodpovědnost za volbu témat mají účastníci, lektorova úloha spočívá ve stanovení struktury, podle které bude skupina pokračovat. Vzdělavatel má v této poradensko-facilitátorské roli za úkol, aby ve skupině účastníkově téma „ožilo“ (srov. Schulz von Thun, 1998, s. 11). Tento způsob práce si žádá větší časovou rezervu a bude také s větší lehkostí umožněn na delších kurzech (vícedenních), kde se účastníci osmělí přijít s vlastními rozvojovými („problematickými“) tématy.<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> Např. ve výuce cizího jazyka je jakákoli promluva žádoucím jednáním.

<sup>116</sup> Je však nutné, aby účastníci chápali hru a fantazii jako seriózní nástroj učení, jinak pro ně bude nepředstavitelné a nevhodné se do čehokoli vžívat.

<sup>117</sup> Existují účastnické skupiny, u kterých není třeba dlouhého vyzývání a situace z jejich života se hromadí, u jiných skupin trvá budování důvěry delší dobu.

Vzhledem k tomu, že je při nácviku role zapojeno několik osob najednou, z nichž je však obvykle jen jeden člověk přímo trénován v kýžené roli, je třeba využít i ostatních přítomných. Jejich pohledu a zkušenosti lze zužítkovat v rozboru.

Další velkou skupinu her, které Schaller (2006, s. 86) řadí mezi hry v roli, jsou hry jím pojmenované jako **situační** (Situationsspiel; obdoba českého pojmu situační metoda – viz např. Šťáva, 1997, s. 28). Oproti všem typům nácviku role není cílem situačních rolových her trénovat *konkrétní* roli. Obecným cílem je kreativně a efektivně se vyrovnat s nejoztodivnějšími fiktivními situacemi (situace je zároveň většinou charakteristická svou specifickou nabídkou rolí, které se na dění podílejí). Jak se však liší situační rolové hry od simulačních her? Například tím, že se nejedná o umělou reprezentaci systému, nýbrž převažujícím prvkem je předstírání a představování si nikoli komplexní systémové (a systémem vyhodnocované), ale relativně „jednoduché“, avšak zkušenostem účastníků vzdálené situace. Příkladem je hra nazvaná Jízda na kánoji, ve které se mají účastníci učit zcitlivět na neverbální složky kooperace. Účastníci jsou rozděleni do skupin po čtyřech. Mají si představit, že jedou ve čtyřech na kánoji a musí se domlouvat neverbálně, loď se musí vyhýbat kamenům, projíždí divokými úseky, u jezu je třeba loď přenést a zase spustit na vodu (podle Belz, Siegrist, 2001, s. 222). Situaci je nutno si představit a jednat podle toho. Zároveň je zde oproti simulacím skutečně prostor pro hraní ve smyslu *act* - předvádění (hráči-herci předvádějí, že těžkou loď nadzvedávají, ačkoli v místnosti není žádná loď přítomna).

Za variantu situačních rolových her považuje Schaller tzv. skupinové hry (Gruppenspiel). Protože si pod tímto názvem lze představit veškeré hry hratelné ve skupině (včetně sportů či deskových her), přikláním se k pojmenování **skupinová improvizace**. (Od divadelních improvizčních sportů se liší absencí striktních pravidel a sankcí.) Skupině je zadána fiktivní situace (narozeninová oslava nadřízeného, pobyt na opuštěném ostrově, let letadlem), vymezeno území a účastníci si pro sebe vymyslí odpovídající roli, představí ji ostatním a poté po daný čas (10 – 40 minut) improvizují, setkávají se s druhými a zažívají různé věci. Hra probíhá bez vstupu lektora, ten pouze určí konec hry, případně může hře dodat nový impuls, pokud stagnuje (například sdělí prudkou změnu počasí, ohlásí

požár na palubě, apod.). Díky tomu, že se účastníci vyskytli v neznámém fiktivním prostředí, je pravděpodobné, že se u nich projeví známé a ověřené vzorce chování. Na jednu stranu se tak zviditelní obvyklé chování jedinců a celkový obraz skupinové dynamiky (podskupiny, vedení, atd.). Na stranu druhou se díky novému (a hravému) prostředí může objevit i touha po experimentování a vyzkoušení si nových způsobů jednání. (srov. Schaller, 2006, s. 89)

V rozboru se lze zaměřit právě na stereotypní vzorce jednání (a jejich podrobení reflexi), na prožívání vlastní role a možnosti její změny, na pokusy s novým chováním a poznatky z nich vzešlé. Účastníci se mohou dozvědět něco o sobě i o skupině jako celku (především výrazné sociální role – sociální hvězda, antihvězda, vyloučený – se během skupinové improvizace mají šanci projevit). Psycho- či sociálně-diagnostický potenciál této metody by však neměl být přeceňován (právě proto, že není jasné, zda se u jedince vyjevilo chování stereotypní nebo zda se odvážil experimentovat) a případné závěry je nutno doplnit exaktnějšími metodami sociálního výzkumu. Toto varování platí i pro využití hraní rolí v rámci assessment a development center.

### 3.3 KLASIFIKACE ROLOVÝCH HER PODLE MÍRY PROMĚNY HRÁČE V JINOU SKUTEČNOST

Při snaze odlišit od sebe různé typy rolových her hovoří Josef Valenta o kritériu **hloubky** (druhu) **proměny hráče v jinou skutečnost** (míru fikce). Hru v roli podle tohoto klíče dělí na rovinu simulace<sup>118</sup>, alterace a charakterizace (Valenta, 2008, s. 54), které jsou definovány následovně:

**Simulace** představuje autentické jednání účastníka ve fiktivním (simulovaném) prostředí. Hráč hraje sám sebe v definované nereálné situaci (ta je ovšem nereálná jen právě v daný okamžik, jinak je v životě účastníka spíše pravděpodobná – viz dále). Příkladem může být žádání účastníka o sdělení environmentálně citlivých informací na odpovídajícím odboru magistrátu města. Identita účastníka zůstala, situace si pouze žádá, aby jednal tak, jak by ve

---

<sup>118</sup> Čtenář zde může být nejprve pomaten, neboť je zde simulace zmiňována v rámci hraní rolí, dále potom také jako samostatná kapitola. Věřím, že zmatení bude po přečtení následujícího odstavce zmírněno a po přečtení kapitoly Simulace zcela odstraněno.

*skutečnosti* jednal. V jistém smyslu nelze hovořit o *hraní role*, neboť účastník nehraje *rolí*, nýbrž sám sebe v jiné situaci.<sup>119</sup> Pokud tento druh jednání v módu „jakoby“ probíhá v komplexních systémech, bývají nazývány *simulačními hrami*. V simulačních hrách je termín role nahrazován *funkcí*, aby bylo zřejmé, že není třeba se stylizovat.

V rámci simulace (jakožto druhu rolové hry) lze rozlišit několik způsobů provedení (zjednodušeno podle Valenta, 2008, s. 54-55):

- hra na názor („Kdybyste se mě ptali, co bych udělal, kdyby se stalo to a to, odpověděl bych, že ...“ - jde jen o vyjádření názoru či postoje. Tento druh simulace se překrývá s metodou případových studií, „jednání“ účastníka spočívá jen v uvažování)
- hra „v kabátě experta“ („Na něco jsem expert, ptejte se, budu odpovídat.“)<sup>120</sup>
- „hra na já v jakoby reálné a docela dobře možné životní situaci“ („Zahlédl jsem zkolabovat pána na autobusové zastávce, jak zareaguji?“ - tento postup odpovídá častému principu využívanému ve výcvicích první pomoci, například kurzech ZDrSEM od Prázdninové školy Lipnice)
- „já jakoby v možné roli“ („Kdybych byl ředitel školy udělující studentovi druhou důtku v pořadí ...“)
- „já jakoby ve spíše ne-možné roli“ („Kdybych byl králem ...“)
- hra na „jiné já“ (Např. vím, že jsem ve skutečnosti pomalý flegmatik, ale krizová situace si žádá, abych projevil svou direktivní stránku.)

Simulace je ve vzdělávání dospělých běžně zastoupenou úrovní fikce. Je také obvyklou složkou sociálně-psychologického výcviku i terapie (např. protagonista v psychodramatu vstupuje do simulace). Terapeut a spisovatel Thomas Moore říká:

---

<sup>119</sup> Tím bychom i např. psychodrama řadili do roviny simulace.

<sup>120</sup> Princip experta je snadno využitelný ve vzdělávání dospělých – dáme-li například některým účastníkům-pozorovatelům při sledování rolové hry (a následného videorozboru) „kabát“ expertů na neverbální komunikaci a jiným roli experta na verbální složku, bude tím zajištěna jejich pozornost a aktivita při rozboru. Zdánlivé autority expertů a s tím spojeného sebevědomí účastníků a odbourání obav z vystavení využívá také technika brainstormingu.

Expertnost účastníků je zároveň definičním rysem vzdělávacích simulací podle Jonese – viz kapitola 4.

„Terapie není ničím víc než vnášením představivosti do oblastí, které jsou jí zbaveny a pak se musí projevit různými příznaky.“ (Moore, 2007, s. 13) Vnášení představivosti do oblasti chování není jen způsobem práce terapeuta, ale také lektora - jedná se o ono často opakované „rozšiřování palety možností jednání.“ Vztít na sebe roli hráče znamená otevřít se těmto možnostem a překonat omezení svých navyklých představ o své osobě. Prožívání hráčů je při představování si<sup>121</sup> často velmi „živé“, tedy odpovídající tomu, jako by ty bylo doopravdy. Dokonce se předpokládá, „... že vjem a imaginace používají v mozku společné dráhy“ (Kastová, 1999, s. 17) a že tedy vyvolávají velmi podobné, ne-li stejné prožívání a somatické změny (dech, tep, svalové napětí).

**Alterace** se o krok přibližuje k nereálnosti – účastník zde přejímá sociální či jinou roli, se kterou nemá vlastní zkušenost, která mu obvykle nenáleží (srov. Valenta, 2008, s. 56). Jedná se např. o funkci developera, o roli dědečka, ale také třeba žízňivého bernardýna či „spokojené široké roury“.<sup>122</sup> Jedná nikoli za sebe, ale za jinou roli, jak si ji představuje (do této úrovně fikce se vkládá také pomocný herec v psychodramatu). Role je definována volně (nabízí výrazný prostor pro spoluutváření účastníkem), čímž se úroveň alterace liší od charakterizace. Prostředí a podmínky mohou být v alteraci simulované i reálné. Například se mohou účastníci v zadané roli starosty, ekologa, developera a mluvčího lokálního občanského sdružení setkat k plenární diskusi nad plánovaným rozšířením dopravní tepny ve městě.<sup>123</sup>

**Charakterizace** je nejhlubší úroveň vstupu do role, která bývá připisována již skutečným hercům. Jejím specifikem je snaha o postihnout i drobných rysů hrané postavy (Valenta, 2008, s. 58). Již tedy ne pouze „developer“, nýbrž „třicetiletý developer na malém městě, kde se s každým zná, je málomluvný, ale zato pracovitý, vášnivě sbírá starožitnosti, má dvouměsíční dceru, z čehož plyne potřeba zajistit rodinu, dnes ho bolí levá dolní stolička“ atd. Tento druh vstupu do role

---

<sup>121</sup> Je pozoruhodné, že slovo „před-stavy“ poukazuje na skutečnost, že vnitřní obrazy (představy) předcházejí „stavu“ - způsobu bytí.

<sup>122</sup> Tyto pomocné představy usnadňují například brániční dýchání pro účely správné hlasové techniky.

<sup>123</sup> Příklad je inspirován hrou „Case-Town“ stvořenou autorem této práce ve spolupráci s Kristinou Juhász a Merel van der Wal v roce 2004.

nebývá ve vzdělávání dospělých běžný, vyskytuje se však například v rámci některého typu interaktivního divadla. Charakterizace je možná i tam, kde je třeba pochopit hlubší souvislost třeba již proběhlé události prostřednictvím detailnější identifikace se zúčastněnými postavami (např. pro poučení z historických událostí skrze skutečné lidské osudy). Míra charakterizace (prokreslení postavy) neurčuje nutně strukturovanost hry.

Pokud bude triáda simulace-alterace-charakterizace použita k analýze Schallero-vých nácviků role a situačních her, lze rozpoznat, že trénink role zaměřený na protagonistu se pohybuje v úrovni simulace (účastníkem připravené), trénink role s definovanými rolemi může být simulací i alterací, imaginační trénink role zasahuje do roviny alterace. V situačních hrách hráči jednají na pomezí simulace či alterace (v situacích druhu „já jakoby ve spíše ne-možné roli“ záleží na udržení autenticity či dotvoření role).

### 3.4 KLASIFIKACE ROLOVÝCH HER PODLE OBLASTI CÍLŮ

Lektorsky významné třídící kritérium je samozřejmě **kategorie cíle**, ke kterému rolová hra směřuje. Je však snazší precizně klasifikovat cíle mezi sebou (jak činí např. Anderson a Krathwohl, 2001), nežli k nim přiřadit konkrétní rolovou hru. Nicméně, již po hrubém nástinu cílů bude zřejmé, že některé hry budou pro určité cíle vhodnější než jiné.

Pro ilustraci možných oblastí cílů<sup>124</sup> bude využito dělení, které ve svém článku navrhli Bohumír Fiala a Zuzana Sládková (datum neuvedeno, s. 1 – 2). Jejich klasifikace obsahuje pět kategorií rolových her ve vzdělávání dospělých:

- **Rozborové** – zaměřují pozornost<sup>125</sup> účastníků na analýzu projednávané situace a na hledání rozhodujících faktorů k jejímu řešení; zpravidla se zadává popis výchozí situace a rámcový popis rolí; pozorovatelé dostávají přesná kritéria pro sledování (např. v podobě souboru otázek). Princip rozboru a využití pozorovatelů bude v ideálním případě obsažen i v dalších typech hraní

---

<sup>124</sup> Zdůraznit si zaslouží, že je zde řeč o „oblastech cílů“ nikoli o „cílech“, neboť do *konkrétních* cílových znalostí, dovedností, návyků či postojů účastníků tento text zasahovat nehodlá.

<sup>125</sup> Zaměření pozornosti formou tematické redukce se děje v instrukci a rozboru hry.

rolí.

- **Demonstrativní** – zaměřují pozornost na demonstraci (předvedení určitého typu jednání); vedle popisu situace se „hercům“ zadává přesný popis rolí, kterého se mají co nejpřesněji držet. Jednalo by se tak o charakterizaci, která by odpovídala např. některým inscenacím/dramatizacím či některé formě divadla ve výchově. Demonstrativní je také činnost „simulantů“ na zdravotnických kurzech.
- **Aplikační** – jsou používány tam, kde potřebujeme nacvičit používání naučených postupů a zásad v konkrétním jednání; zadáváme popis situace, herci mají jednat podle principů a zásad, které jim byly sděleny (případně byly jimi samými navrženy). Například frekventant zdravotnického kurzu má za úkol velet fiktivní záchranné akci ve skalách podle poznatků získaných v předchozím výkladu.
- **Procvičující** – jejím cílem je upevnit konkrétní dovednost, účastníkům byl vysvětlen správný či doporučený postup a jejich úkolem je v rámci vymezené situace jej aplikovat.; hra se několikrát opakuje a herci postupně opravují své jednání podle pokynů lektora, až si účastníci osvojí požadované jednání. Tento postup, který může probíhat stejně jako předchozí aplikační hra v několika „reprízách“, připomíná instruktáž. Ta však bývá nikoli hraná, ale naživo a v reálném prostředí, čímž se liší od hry v roli a simulace.
- **Diagnostická** – je typem hraní rolí, ve kterém účastníci přehrávají problematickou situaci ze své praktické činnosti, s níž si nevědí rady; pomocí této hry a jejího rozboru se hledají<sup>126</sup> příčiny vzniku této situace a z nich se odvozují možné postupy řešení. Takto popsaná „diagnostická“<sup>127</sup> rolová hra přesně odpovídá Schallerově popisu nácviku role zaměřeného na protagonistu – viz výše.

---

<sup>126</sup> „Se“ hledají – především protagonista prozkoumává situaci a sám sebe (autoexplorace), samozřejmě za pomoci lektora a skupiny.

<sup>127</sup> Toto pojmenování s sebou nese konotaci diagnózy účastníka, což ve vzdělávání není cílem. Jedná se zde o diagnózu situace (tedy stejně jako u první „rozborové“ rolové hry, s jediným rozdílem, že situaci nevybírá lektor, nýbrž účastník-protagonista.) Jako vhodnější nám připadá „návzik role zaměřený na protagonistu“.

Doplnit tento výčet lze dalšími funkcemi hraní rolí. Funkce rolové hry nemusí vždy být zároveň jejím cílem. Chceme-li však sledovat cíle, je vhodné vědět, o jaké funkční vlastnosti (tedy funkce) metody se lze opřít. Josef Valenta uvádí tyto funkce (Valenta, 1995, s. 36-48, vynechány zůstaly funkce překrývající se s již výše uvedenými oblastmi cílů):

- **Motivační** (role jako prostředek motivace učení) – role jakožto úkol má učebně-motivační potenciál i v případě kdy účastníka spíše demotivuje (např. když z určitého důvodu nechce roli přijmout, jedná se již o situaci, ve které se něco dozvídá o sobě – konfrontuje svůj sebeobraz s odmítnutou rolí). A naopak, je-li role přijata (např. zmiňovaná role experta), tvoří základ pro další jednání účastníků. Motivační či spíše stimulační<sup>128</sup> charakter má také lektorovo jednání v herní roli (např. tzv. „motivační scénky“) - cílem je obvykle vzbudit zvědavost účastníků.
- **Relaxační** (role jako prostředek relaxace) – relaxací je zde myšleno uvolnění v širokém smyslu, nikoli jen psychofyzické. Hraní rolí může být jednoduše zábavou (jako všechny druhy hry), neboť je jen jako a umožňuje odpoutání od každodennosti. Tato funkce bude výrazně posílena u volnočasových herních aktivit (např. i zájmové vzdělávání dospělých s využitím dramatu, ochotnické spolky, apod.) Zdaleka ne každá rolová hra však končí uvolněním, stává se, že doznění hry v sobě obsahuje i pocity méně příjemné, otázky a dilemata. „Relaxačním“ rysem hry je i katarze, očištění.<sup>129</sup>
- **„Estetická“** (role jako prostředek uměleckého sdělení) – tato funkce bude naplněna tam, kde je důraz kladen na estetickou kvalitu hraní – tedy nejspíše při přípravě představení<sup>130</sup>, nebo v rámci jiného, na konečné představení nevázaného estetizovaného hraní.

Jak již bylo zmíněno, je hraní rolí také běžnou součástí assessment center, proto

---

<sup>128</sup> Působící vnějším impulsem.

<sup>129</sup> Více o katarzi viz Milan Valenta (2007, s. 91-93)

<sup>130</sup> Příprava představení však jako skupinový problém naskýtá mnohé další možnosti zacílení učení – pro skupiny je výzvou dokázat své síly koordinovat, rozdělit si role a poté je s potěšením a efektivně naplňovat. Může se jednat o skupinový projekt využívající svůj produkt (představení) jen jako (ne nedůležitý) vedlejší efekt.



zde zdůrazníme i jeho **hodnotící** funkci. Potenciální zaměstnanci jsou vloženi do situace, která obsahuje výzvu vedoucí k jednání podobnému tomu, které bude s největší pravděpodobností žádoucí na daném pracovním místě (kupříkladu přesvědčování, rozhodování, rétorika atd.).

Morry van Ments (1999, s. 166-167) připomíná Zimbardovo hraní rolí pro **výzkumné** účely. Jeden z nejznámějších psychologických experimentů (Stanford Prison Experiment) se konal v roce 1971 ve sklepech Stanfordské univerzity v simulovaném vězení. Dobrovolníci byli náhodně rozděleni na vězně a strážce a jejich úkolem bylo po dobu čtrnácti dnů udržet pořádek ve věznici. Po šesti dnech byl však experiment výzkumníky přerušen, neboť se studenti natolik vžili do rolí, že docházelo k traumatizujícím situacím. Ačkoli je tento příklad extrémní, slouží zde jako zajímavá ilustrace výzkumné funkce hraní rolí, která nebude ve vzdělávání dospělých běžnou, avšak ani ne zcela zavrženou. Za experimentální přístup lze považovat i princip neviditelného hraní (popsán výše).

Shrnutí možných funkcí rolových her ve vzdělávání dospělých nabízí tabulka 10:

Možné funkce rolových her	
Rozborová	Motivační
Demonstrativní	Relaxační
Aplikační	Estetická
Procvičovací	Hodnotící
Diagnostická	Výzkumná

Tabulka 10: Možné funkce rolových her (podle: Fiala, Sládková, datum neuvedeno; Valenta, 1995; van Ments, 1999)

### 3.5 MATICOVÁ KLASIFIKACE HRANÍ ROLÍ

Pro vzdělávací praxi považuji za praktické dělení Morryho van Mentse<sup>131</sup> (1999). Oproti předchozím dělením totiž svou klasifikaci podle funkcí rozvádí až do ryze praktických konsekvencí (viz Tabulka 12). Vychází ze dvou hlavních kategorií – hraní rolí pro získání *dovedností* a hraní rolí pro změnu v oblasti *chápání*,

<sup>131</sup> Morry van Ments je prezidentem profesního sdružení SAGSET (Society for the Advancement of Games and Simulation in Education and Training – více informací v kapitole 5)

*prožívání situace a postojů.* Příkladem prvního druhu (trénink dovedností) může být trénink prodejních technik, příkladem pro druhý typ je prozkoumávání důsledků příslušnosti k minoritě při přijímacím pohovoru.

Tyto dvě kategorie dále diferencuje na šest funkcí, které může hraní rolí plnit. Klasifikace je postavena na skutečnosti, že každá z funkcí rolové hry si žádá jinou činnost účastníků (i lektora) v jednotlivých fázích hraní rolí (např. fáze briefing, průběh, debriefing). Přehled jednotlivých typů rolových her je proto sestaven ve dvou dimenzích: sloupec vlevo odlišuje jednotlivé funkce hry, horní řádek pak určuje identitu protagonisty – udává, kdo je aktérem v hraní rolí (účastník, lektor, někdo zvenčí). Každá buňka tabulky tak určuje zvláštní případ hraní rolí. Zároveň se činnosti za různým účelem (zde funkcí) mohou překrývat. Tabulka je utříděna i podle míry angažovanosti účastníka (vlevo dole je účastnická aktivita největší, vpravo nahoře nejmenší). Blíže přiblíženy v dalším textu budou funkční oblasti hraní rolí (kategorie uvedené v levém sloupci). Odkazováno bude mimo jiné na příklady paradivadelních systémů.

<i>Protagonista</i>		<i>Účastník hraje:</i>			<i>Lektor</i>	<i>Lidé zvenčí<sup>132</sup></i>
<i>Funkce hry</i>		<i>Sebe</i>	<i>Druhého účastníka</i>	<i>Fiktivní lidi (tzv. „oni“)</i>		
A	<b>POPIS</b>  Ilustrovat problém, situaci, proces.	A1 Podívejte, takhle tu situaci vidím já.	A2 Je to ta situace, ve které se nacházíš?	A3 Takový typ člověka se chová takto.	A4 Ukáži vám, jak ta situace vypadá.	A5 Taková je naše situace.
B	<b>UKÁZKA</b>  Demonstrovat správnou techniku.	B1 Takhle to dělám já.	B2 Takhle bys to mohl dělat.	B3 Oni to dělají takto, používají tuto metodu.	B4 Ukáži vám, jak se vypořádat s touto situací.	B5 My bychom to dělali takhle.
C	<b>TRÉNINK</b>  Trénovat dovednost.	C1 Pokusím se zlepšit způsob, jak dělám ...	C2 „Zkopíruji“ to, co mi ukazuješ.	C3 Zlepšíme své jednání tím, že si vyzkoušíme tuto situaci.	C4 Trénujte na mně.	C5 Trénujte na nás.
D	<b>REFLEXE</b>  Sebereflexe, dát zpětnou vazbu.	D1 Podívám se na sebe zevnitř.	D2 Takhle jsem tě vnímal.	D3 Teď chápu důvody jejich chování.	D4 Takto se zdáte druhým.	D5 Takto se nám jevíte.
E	<b>ZCITLIVĚNÍ</b>  Zvýšit uvědomení/citlivost na situace či druhé osoby.	E1 Jsem si nyní více vědom svých pocitů.	E2 Je toto ten efekt, jaký v tobě vyvolávám?	E3 Teď chápu, jak se ostatní asi cítí.	E4 Věnujte mi pozornost.	E5 Dokumentární drama
F	<b>TVORBA, EXPRESE</b>	Svým jednáním vyjadřuji sám sebe.				

Tabulka 11: Typy hraní rolí (van Ments, 1999, s. 46, upraveno)

<sup>132</sup>

Lidmi zvenčí mohou být například figuranti na kurzech první pomoci.

Hraní rolí s cílem **popsat jev či situaci** (A), zpřítomnit je, bude využíváno jako prostředek sdělení o povaze didaktického obsahu tam, kde jsou možnosti verbálního popisu omezené. Popis situace bývá odrazovým můstkem pro další práci s ní (diskusně, herně či jakýmkoli jiným edukačním způsobem). Příkladem je případ, kdy účastník znovu věrně zahraje, jak jednal, když šel nadřízeného žádat o povýšení. Jako další případ poslouží lektor v roli opožděného zaměstnance bezpečnostní služby, předvádějící situaci pohovoru s kolegou (druhým lektorem v roli), který se s ním v práci střídá a jde tak domů později. Díky konkrétní představě lektora o chování své role je možné účastníkům předvést, jaké důsledky má například neschopnost hledat kompromisy ve vyjednávání (a jakými projevy se vyznačuje).

Zajímavý příklad hry typu A3 nabízí Neil Dudman na svých kurzech kosení (Dudman, 2011). Aby zřetelně ilustroval, jak vypadá obvyklý způsob naklepávání kosa v Čechách, požádá jednoho účastníka, aby se pokusil kosu naklepat. K tomu mu však zaváže oči (ukázka toho, že většina lidí přesně nevidí, kde je kosu potřeba natlouci a kde je již dobrá), dá mu do ruky místo malého kladiva velkou palici (demonstrace faktu, že je většinou kosa natloukána zbytečně velkou silou s možností kosu poničit) a třese se špalkem, kde je kosa natloukána (ukázka toho, jak je důležité mít stabilitu). Takto záměrně přehnaná, pomocí symbolů (zavázané oči, palice atd.) parodovaná ukázka nesprávného postupu sloužila jako úvod k vysvětlení tří klíčových bodů pro dokonalé naklepání kosa: je potřeba dobře vidět (dávat pozor na odlesky slunce na kose, předem očistit ostří brusnou kostkou a dobře sledovat stopy vznikající úderem kladiva), je vhodné používat spíše menší kladivo a přiměřenou sílu, je třeba mít naklepávací babku pevně ukotvenou a sedět stabilně. Na vtipnou anti-ukázku lektor ještě několikrát v průběhu kurzu odkazoval.

Kategorie *popisu* se podobá divadlu ve výchově, respektive jeho úvodní části evokace situace (například u divadla fórum). Zápletka a klíčové okamžiky dialogů jsou dohodnuty předem (neboť lektorovi je jasné, co má být hlavním sdělením). Oproti divadlu ve výchově není v tomto pojetí nutné, aby úvodní hra byla předvedena skutečnými herci, nýbrž může se jednat i o dramatizaci vyvedenou studenty (např. dramatizace významného okamžiku z dějin). Herec není do role

výrazně emočně vložen, jedná dle schematu. Na začátku (přípravná fáze) je tedy třeba znát a chápat fakta, podle kterých se jedná.

Kategorie popisu a **ukázky** či demonstrace (B) mají mnoho společného, avšak důraz je u van Mentsovy demonstrace kladen na poskytnutí vzorců, které by mohli účastníci kopírovat (u *popisu* lze pro uvedení do tématu předvádět i anti-modelová řešení, zatímco *ukázka* směřuje k jednání žádoucímu – tedy k modelu role).<sup>133</sup> Příkladem je, když lektor předvádí efektivní způsob obrany proti slovní agresi, instruktor ukazuje správné jednání v prvních okamžicích po příchodu k autohavárii, nebo když učitel jazyka použije právě probíranou frázi v jakoby reálné situaci (srov. van Ments, 1999, s. 47).

Obvyklý postup je takový, že lektori předvedou modelové jednání, zatímco účastníci jsou nainstruováni pozorně sledovat dění (vhodné je účastníkům nastínit, na jaké projevy mají zvláště dávat pozor). Logickou návaznost má ukázkové hraní rolí v přechodu do rozboru jednání a následné trénování správných technik.

**Tréninková** funkce (C) rolových her je běžně využívanou. Příkladem je trénink jazykového obratu v rolové situaci (např. při fiktivním nakupování), nácvik vedení rozhovoru s klientem, nácvik moderování porady a další.

Příprava na tento druh hraní rolí musí být detailně propracovaná. Účastník by měl mít jasno v tom, jaký výkon se od něj očekává. K tomu napomůže předchozí výklad lektora či soupis žádoucího a nežádoucího chování, případně i jiná „berlička“ pro herce. Tyto předchozí informace lze využít i jako kritéria pozorování a následně i rozboru. Například výčet žádoucích činností v různých fázích hodnotícího pohovoru (například ze seriózních publikací o vedení lidí) může být oporou při přípravě, průběhu i rozboru tréninkové rolové hry.

V tréninkové podobě hraní rolí se prvně objevuje možnost využít řádně druhé hrající osoby ke zhodnocení hry (např. se zeptat, do jaké míry se fiktivnímu tazateli podařilo otevřít citlivé téma vhodným způsobem či nikoli). Poprvé se tu účastník také pouští do „emočního riskování“ (van Ments, 1999, s. 49), neboť i

---

<sup>133</sup> Odsud také hojně užívané pojmenování „modelové situace“, někdy mylně považované za zaměnitelné s pojmem hraní rolí.

kdyby se snažil dané návody uvést v život jakkoli objektivně, vždy je to i on, kdo předvádí jednání, které je následně rozebíráno a hodnoceno. Jistotu dodává účastníkům struktura a předvídatelnost (vědomí cíle své role, náčrt scénáře, apod.).

Horizontální osa tabulky – protagonista – zatím zůstala stranou. Je to tím, že pro naplnění funkcí popisu a demonstrace tolik nezáleží na tom, kdo dané „věci“ předvede. U tréninku však musí být role hraná účastníkem již nutně odlišná od role lektora či dalších lidí zvenčí.

Účastník tak může nacvičovat vstup sebe samého do určité situace<sup>134</sup> (např. „představte si, že si chcete v Berlíně objednat pivo – v němčině“ - takové zadání by odpovídalo typu C1), může také na sebe vzít roli někoho z ostatních účastníků (např. jiného pohlaví, věku, víry, atd. - C2), anebo se vžít do role, kterou obvykle nezastává (revizorka, prodavač - C3), a využít této role k nacvičení určitého druhu jednání.

V případě lektora a externisty lze pro tréninkovou funkci uvést příklad figurantů („simulantů“) různých nemocí a zranění. Van Ments dokonce udává příklad organizace „the Casualties Union“, která ve svých časopisech shromažďuje návody a tipy, jak na kurzech první pomoci co nejlépe „simulovat“ konkrétní nemoci, včetně psychických (van Ments, 1999, s. 50). Některé německé vysoké školy metodu hraní rolí s použitím externistů-simulantů používají k výuce studentů medicíny (zvláště lékařské psychologie) – například jednání s drogově závislým pacientem, sdělování úmrtí v rodině, interkulturní komunikace v ordinaci (viz Rockenbach, 2008, s. 185). Výhodou těchto postupů je větší citlivost a kvalifikace studentů při prvním styku s opravdovými pacienty.

Jedním z rysů, které jsou vlastní tréninkovému typu rolové hry, je možnost opakování, vyzkoušení si situace znovu poté, co zaznělo v rozboru hodnocení.

**Reflektivní hraní rolí (D)** se od předchozího tréninkového liší více zaměřením nežli akcí samotnou. Důraz je po celou dobu kladen na pozorování a reflexi, zvláště ve

---

<sup>134</sup>

Srov. definice simulace u Jonese (1995, s. 18)

smyslu poskytnutí zpětné vazby účastníkovi.<sup>135</sup> Nejsnáze popsatelné příklady budou z pravé části tabulky (D4 a D5), tedy když lektor nebo externisté předvádějí účastníkovi, jak se jim jeví jeho jednání předvedené v rolové hře. Může se jednat o ukázkou (v podstatě odpovídající popisnému hraní rolí – typ A – avšak zde je předvádění zacíleno na konkrétního účastníka) prostřednictvím mimiky či krátkého hraní. Nebo může lektor účastníkovi zpočátku jen verbálně popisovat, jak na něj určité projevy chování působily a účastník bude cítit potřebu položit otázku „co *konkrétně* myslíte?“, na kterou je nejlepší odpovědí ukáзка daného prvku chování (srov. van Ments, 1999, s. 50). Důkladnější možnosti zpětné vazby na účastníkovu jednání nabízí rozbor videozáznamu.

U jednání *účastníka* by vnější pozorovatel nepoznal rozdíl oproti tréninkovému hraní rolí – rozdíl se totiž děje uvnitř. Akcent je kladen na neustálou analýzu.<sup>136</sup> kromě jednání samotného (například řešení konfliktu s opilým hostem ubytovaným v hotelu, nebo výslech podezřelého člověka atp.) je účastník vyzván k tomu, aby si všímal toho, co dělá, proč říká to, co říká, a jaký efekt to má na dění a zpětně na něj.<sup>137</sup> Nicméně, efektivita jednání není primárním cílem, za důležitější je považována dovednost vědomé přítomnosti, schopnost sebeanalyzování (introspekce, vstup do tzv. metapozice), která je velmi užitečná pro mnohé vztahové profese, včetně lektorské praxe.

Při *tréninku* je žádoucí chování předem prodiskutováno, někdy i předvedeno – jsou zadány poměrně přesné instrukce, takže předchozí zkušenosti účastníka s tímto druhem jednání nejsou nutné. Průběh hry bude lektorem přerušen pouze v okamžicích výrazných nedostatků v chování účastníka, které je třeba opravit. V debriefingu je poté zhodnocena míra, do jaké se účastník přiblížil ideálu definovanému v instrukci, jaké „nedostatky“ byly zpozorovány apod.

---

<sup>135</sup> Avšak reflexe je tu myšlena nejen ve smyslu zpětné vazby od druhých, nýbrž také neustálého uvažování – reflektování vlastního jednání v jeho průběhu. Heiko Steffens (1992) tento druh reflexe nazývá „mikroevaluací“, Donald Schon (in Beard, Wilson, 2004, s. 197) jí říká „reflection-in-action“ a vymezuje ji vůči „reflection-on-action“ neboli následné reflexi po skončení hraní rolí (kterou van Ments kvůli odlišení pojmenovává jako debriefing).

<sup>136</sup> Při tréninku by šlo především o efektivitu těchto činností, při reflexi účastníka zajímají vlastní vzorce chování, argumentace apod.

<sup>137</sup> Augusto Boal tento stav nazývá „metaxis“ neboli „stav, kdy člověk náleží zcela a simultánně do dvou různých autonomních světů“ (Boal, 2003, s. 43)

*Reflektivní hraní rolí* lze provádět i bez informativní přípravy na jednání, vhodné je však účastníky seznámit se základními technikami sebepozorování (srv. van Ments, 1999, s. 51). Cíle hraní rolí nejsou zadány detailně, pouze obecně. Během reflektivní hry může lektor zastavit dění, aby vybídl k interpretaci situace.<sup>138</sup> Rozbor je směřován nikoli k „výkonu“, nýbrž např. k odhalení motivací jednotlivých postav, k vysvětlení, proč byly řečeny konkrétně tyto a ne jiné výroky. Obvykle následuje se všemi účastníky diskuse o roli motivů pro jednání a možnostech jednání měnit.<sup>139</sup>

Tento reflektivní způsob hraní rolí má hlavní prvky (odkrývání motivací, snaha o hlubší chápání lidského jednání) společně s metodou Otevřeného jeviště, která však sahá i do emočního zcitlivění účastníků (viz dále). Sebereflektivní (hraje-li účastník) a zpětnovazební funkci (od druhých) považují za důležitou i u některých dalších druhů rolových her (např. tréninkové, zcitlivující).

Jako příklad reflexe druhých (pole D3) poslouží výrok účastnice z workshopu pro lektory, kteří nabízejí odborné semináře pro učitele: „Je to zajímavé, jak jsem opravdu najednou začala přemýšlet jako učitelka – že vy jste nějakí lektoři, přicházíte s něčím skvělým, ale já mám *opravdu* spoustu práce a nemám chuť dělat něco navíc. Jsem nastavená tak, že jsem zvědavá, jak to tu začne, že záleží

---

<sup>138</sup> Např. obecnou otázkou „Může někdo popsat, co se teď děje?“; nebo i konkrétněji „Jaké je teď nastavení vztahů mezi osobami X a Y?“

<sup>139</sup> Pro ilustraci rozdílu mezi tréninkovým a reflektivním hraním rolí uvádím van Mentsův příklad:

„Situace je takováto: mladý účetní navštěvuje auditorský kurz, v jehož rámci má za úkol se účastnit hraní rolí. S manažerem oddělení má vést rozhovor o několika pochybných drobných platbách a o systému kontroly účtenek. Osoba hrající manažera bude nedůtklivá, bude to člověk přecitlivělý na jakýkoli náznak kritiky. Auditorovi bylo sděleno, že problémy ohledně drobných plateb spočívají v tom, že část z nich byla splacena rovnou zpět na oddělení, místo toho, aby šly přes účtárnu.

Zadání pro *tréninkové* hraní rolí by mohlo vypadat takto: vysvětlete manažerovi, proč přicházíte; obstarajte si kompletní seznam plateb se všemi detaily; zjistěte, jak se postupuje v případě proplácení a do jaké míry se pravidla pro proplácení dodržují; zajistěte, aby si manažer uvědomil následky nedbalých postupů a rozhovor zakončete tím, že bude nezbytné, abyste za ním přišel znovu, až všechny účtenky detailně zkontrolujete.

*Reflektivní* hraní rolí by mohlo být instruováno takto: vaším cílem je získat si manažera oddělení pro spolupráci. Ten však bude nastaven defenzivně, což je do určité míry pochopitelné. Během rozhovoru se ptejte sebe sama, zda při pokládání „svých“ otázek berete ohled na jeho potřeby; všimněte si, jestli jen nezneužíváte své autority; ověřujte, do jaké míry mu nasloucháte; všimněte si, jakým tempem postupujete.“ (van Ments, 1999, s. 51 - 52)



na tom, jak nás nastartujete a pak se možná také nadchnu. Ale iniciativu z mojí strany nečekejte“ (účastnice workshopu vedeného autorem této práce dne 29. 1. 2010).

Stejně jako si byly podobny předchozí dvě formy hraní rolí, má reflektivní rolová hra rysy blízké se **zcitlivujícím** hraním rolí (E). Dělicím kritériem zde je, na co účastník zaměřuje svou pozornost: zda na své jednání (reflektivní hraní rolí) či na své pocity v průběhu hry (zcitlivující hraní rolí).

V případě, že hraje lektor či člověk zvenčí (E4, E5), jedná se v podstatě o hraní rolí ve smyslu divadla – cílem je probudit prožívání účastníků. Externista může např. zobrazit jistou situaci s cílem zvýraznit emocionální obsah dění a podnítit účastníky k empatii s těmi, koho se situace týká. Lektorovy možnosti spočívají např. v roli vypravěče emocionálně zabarveného příběhu.

Jedná-li však v roli účastník, je celá situace složitější – vstupujeme tu na pole některými lektory obávané, jiní se naopak neostýchají do této úrovně vstupovat, ačkoli nemají povědomí o možných psychických rizicích pro účastníky (srv. van Ments, 1999, s. 53). Lektorova úloha spočívá ve vytvoření atmosféry, která umožní vynést jakékoli pocity vzešlé z interakce (z rolové hry) na povrch. Pocity se v poklidu „posbírají“ a následně prozkoumají. Účastník je tak rozvíjen v rozpoznání emoce a zcitlivění na její přítomnost.

Zadání pro tento typ rolové hry mohou být několika druhů – od relativně bezpečných her ke zcitlivění na pocity druhých lidí, až po potenciálně rizikové aktivity využívané v terapii. Klíčovým faktorem je míra, do jaké se instrukce a následná diskuse vztahuje k osobě konkrétního účastníka.

Je-li cílem hry poznat a pochopit prožívání druhých v určité situaci (ať již přijetím jejich charakteristik,<sup>140</sup> nebo vložení sebe<sup>141</sup> do situace druhých), pak všechny pocity hrajícího účastníka můžeme považovat skutečně za jeho pocity *v roli*, v dané situaci (a dozvídáme se tak o roli, nikoli o účastníkovi). Oproti tomu, pokud je důraz kladen na osobnost hrajícího účastníka samotného a její emocionální

---

<sup>140</sup> Valentova rovina charakterizace (srov. Valenta, 2008, s. 58)

<sup>141</sup> Simulace (srov. tamtéž, s. 54)

následky v situaci hraní rolí, potýkáme se s terapií, kde je cílem změnit osobnost účastníka. Indikátorem terapeutického hraní rolí jsou lektorovy otázky po emocích a skrytých důvodech jednání konkrétního účastníka. (srov. van Ments, 1999, s. 53-54)

Pokud v rolové hře vzniknou emoce jako např. strach nebo pochyby, neznámá to ještě, že jsme se jako lektori pustili příliš daleko – záleží, jak se situací naložíme dále. Zda budeme zacházet se strachem jako emocí, kterou v herní *situaci* prožívá *role*, nebo zda se budeme ptát po strachu *účastníka* i v jiných oblastech života. Zaměření na situaci a herní postavu je běžným edukačním cílem, zacílení na osobnost účastníka patří do terapie. Bezpečnější pro psychiku účastníka je proto pohybovat se v dostatečně obecné rovině.<sup>142</sup> Podrobněji o hranicích mezi vzděláváním a terapií informují Schaller (2006, s. 170-175) a Schulz von Thun (1998, s. 56).

**Tvorba a sebevyjádření (F)** jsou poslední z van Mentsem zmiňovaných funkcí rolových her. Jedná se o základní funkce tvořivé dramatiky, ve které je cílem rozvíjet schopnosti kreativní exprese prostřednictvím dramatických technik. Do této van Mentsovy kategorie by spadaly i již popsané funkce pojmenované Josefem Valentou jako *estetická* a *relaxační* (srov. Valenta, 1995, s. 46).

Lze zde vysledovat dvě roviny lektorské práce, v závislosti na tom, na které volnočasové složce bude důraz<sup>143</sup> – vedení k dramatickému projevu (případně i divadelnímu tvaru) pro *zábavu*, bez nároku na rozvoj, druhá je poté rovina *rozvojová*. Jak je vidět v Tabulce 12, nepočítá van Ments s rozbohem v rámci tvořivého dramatu – řadíme-li ho však do edukačních systémů s nároky na rozvoj účastníků, je rozbor důležitou součástí (srov. Hermochová, 2004, s. 18).

Shrnutí výše popsaných funkcí a jejich praktických konsekvencí v jednotlivých

---

<sup>142</sup> Lektor ve vzdělávání dospělých se bezpečně může ptát např. takto: „Co je podle vás důvodem, že lidé mají strach ve styku s policistou? Myslíte si, že skutečnost, že jste ve hře představovala mladou ženu asijského původu, byla nějak významná? Co by se dalo udělat, abychom se příště strachu z policisty vyhnuli?“

Terapeutickou intervencí by naopak byly otázky druhu „Odkud znáte tento strach z autority? Co nebo kdo vám ho navozuje?“ apod.

<sup>143</sup> Jako účel volného času uvádí Marie Hradečná odpočinek, zábavu a rozvoj (Hradečná in Šerák, 2005, s. 40)

fázích hraní rolí (příprava, hra, rozbor) nabízí tabulka 12:

Kognitivní cíle	<i>Funkce</i>	<i>Přípravná fáze</i>	<i>Hra</i>	<i>Rozbor</i>
	<b>Popis</b>	Fakta.	Bez pozorovatelů.	Faktické chyby.
	<b>Ukázka</b>	Není.	Pozorování kritických aspektů techniky.	Schopnost rozpoznat kritické aspekty.
	<b>Trénink</b>	Instrukce, zadání postupů.	Pozorování, zda jsou instrukce plněny. Opakování pro fixaci dovedností.	Kontrola postupů. Kontrola splnění cílů. Zpětná vazba od antagonisty.
	<b>Reflexe</b>	Zadání obecných cílů. Základy techniky sebezpozorování.	Podpořit uvědomování si jednání. V případě nutnosti zastavit hru.	Analýza důvodů konkrétních projevů.
Afektivní cíle	<b>Zcitlivění</b>	Vyvinout důvěru. Zaměřit pozornost na roli.	Zastavit hru, pokud si to emoční náboj situace žádá.	Analýza role.
	<b>Tvorba, exprese</b>	Vyvinout důvěru a svobodu.	Stimulovat imaginaci.	Není. <sup>144</sup>

Tabulka 12: Shrnutí typů rolových her a jejich praktických důsledků (van Ments, 1999, s. 57, doplněno)

Tabulka je sestavena tak, že ve své horní části uvádí funkce rolových her zdůrazňující kognitivní učení (fakta, postupy) a v části spodní učení afektivní (s akcentem na prožívání, emoce, postoje). Poznámky v jednotlivých buňkách se vztahují k *typu* uvedené hry v roli, nemohou obsáhnout všechny jeho varianty.

Van Mentsova klasifikace postrádá některé z herních typů, které byly popsány např. Schallerem (2006) či Valentou (2008). Příkladem je imaginativní trénink role (ztvárnění předmětů, zvířat apod.).

Jednotlivé funkce se mohou v konkrétních rolových hrách i prolínat. Lze bez obtíží nalézt okamžiky, kdy dramatizace látky (funkce *popis*) působí seberefektivně (jak pro herce, tak i pro diváky) – znovu připomeňme, že cíle jsou naplňovány především v rozboru.

<sup>144</sup> Má-li však použití rolové hry za účelem tvorby a exprese i rozvojové cíle, je rozbor užitečnou součástí.

### 3.6 KLASIFIKACE HRANÍ ROLÍ PODLE MÍRY STRUKTUROVANOSTI

Další základní dělicí přístup uváděný Valentou (2008), van Mentsem (1999), Schallerem (2006) i dalšími autory, spočívá v rozlišení **míry strukturovanosti** rollové hry. Krajními polohami, které mezi sebou mají nespočet mezistupňů, je hraní rolí strukturované a nestrukturované.

Strukturované hraní rolí se vyznačuje vysokou mírou danosti – definované (často i písemně) jsou role a jejich charakteristiky, cíle jednajících osob, vztahy mezi osobami, kontext, ve kterém je herní situace zarámována, návody pro jednání, hra obvykle končí v okamžiku dosažení definovaného cíle (srv. van Ments, 1999; Valenta, 1995; Schaller, 2006; Fiala, Sládková, datum neuvedeno; Wohlking, Gill, 1980). Práce se zadáním připomíná rollově-herní zpracování případové studie – někteří autoři (např. Jones, 1995) by tento druh hraní rolí právě pro jeho strukturovanost řadil mezi hry simulační. Účastník se přizpůsobuje zadání (Josef Valenta, 2007) a proto je tento druh hry vhodný zvláště pro naplňování funkce „tréninku“ specifických a operacionalizovatelných dovedností (např. provedení rutinní bankovní operace, příjem nového pacienta, odbavení na letišti – srov. Wohlking, Gill, 1980, s. 13).

Nestrukturované hraní rolí výše zmíněné charakteristiky neguje, a umožňuje tedy účastníkům v situaci bez předem zadaných informací přicházet s vlastními konflikty a řešeními, domýšlet kontext, vkládat do hry vlastní znalosti a přání, ukončit hru v okamžiku, který je pro ně uspokojivý. Hráčům nebývá předvedeno modelové chování, naopak je cílem aktivizovat jejich vlastní zkušenosti a představy (srov. van Ments, 1999; Valenta, 1995; Schaller, 2006; Fiala, Sládková, datum neuvedeno; Wohlking, Gill, 1980). Účastníci si přizpůsobují zadání (Josef Valenta, 2007). Hra odpovídá především reflektivní a zcitlivující funkci (van Ments, 1999, s. 50-55). Vzdělávat se lze touto formou především v dovednostech, které není možné přesně instruovat a do kterých významně vstupuje osobnost účastníka (např. vedení rozhovorů, vedení schůzí, uzavírání dohod apod., srov. Wohlking, Gill, 1980, s. 13-14).<sup>145</sup>

---

<sup>145</sup> Typem, který se v české terminologii ustálil jako *malostrukturovaná hra*, chápou obvykle dlouhou (až několikahodinovou) rollovou hru s volným zadáním, těžící především ze zajímavosti

Tyto krajní polohy strukturovanosti odpovídají dvěma rozdílným vzdělávacím postupům, jak je definují Wohlking a Gill (1980, s. 12-13): na didaktické cíle zaměřené vzdělávání (didactic education) a objevitelské vzdělávání (discovery education). Vzdělávání zaměřené na didaktické cíle se vyznačuje předem definovanými cíli, vstupy ze strany lektora, obsahy zredukovanými na to podstatné, receptivním nastavením účastníků. Zopakuje-li účastník předvedenou techniku (předepsaný způsob jednání) správně, situace bude vyřešena. Oproti tomu je objevitelský způsob vzdělávání charakteristický nestrukturovaností, účastnickou sebeřízeností učení z herního prožitku a od ostatních. Účastník improvizuje a jedná spontánně, bez předvedených vzorů. Výsledky učení (množství ani obsah) nejsou zdaleka tolik předvídatelné, často však nastane tzv. „aha“ zážitek (Wohlking, Gill, 1980, s. 14), během kterého účastník pochopí vztah určitých dvou proměnných v situaci a uvědomí si tak vlastní vliv na dynamiku situace.

Jak bylo naznačeno, je pro některé autory míra strukturovanosti herní aktivity zároveň dělícím kritériem pro pojmenování *rolové hry* (nestrukturované) či *simulační hry* (výrazně strukturované). (srov. Jones, 1995, s. 18; van Ments, 1999, s. 166; Petty<sup>146</sup>, 1996, s. 195)

### 3.7 PŘÍKLADY KONKRÉTNÍCH TECHNIK HRANÍ ROLÍ

Další způsob klasifikace hraní rolí lze vidět v **dělení konkrétních technik** (van Ments, 1999; Schaller, 2006; Wohlking, Gill, 1980). Popsány budou nejčastější techniky buď přímo pocházející anebo vyvinuté z technik Jacoba Morena.

Dle organizačního provedení lze odlišit hraní rolí před skupinou (**technika akvária**) a **paralelní hru** několika skupin (zvanou také jako Multiple Role Play).

Prvně jmenovaná technika již svým pojmenováním napovídá, že se jedná o situaci, kdy někteří z účastníků vstoupí do středu místnosti, kolem nich (do kruhu, půlkruhu) sedí zbytek skupiny a pozoruje je při rolovém jednání jako rybky v

---

„legendy“, umožňující hráčům najít si vlastní ztvárnění role. Malostrukturované hry mají své místo na prožitkových kurzech, které jim dlouhý čas nutný k realizaci poskytnou. V některých (kratších) případech se prolínají se Schallerovou *skupinovou improvizací* (Schaller, 2006, s. 89).

<sup>146</sup> „Propracovanějšímu hraní rolí se často říká simulační hra.“ (Petty, 1996, s. 195)

akváriu. Tento způsob považuji za vhodný pro skupiny o nízkém počtu členů (do 12 účastníků). Jasně jsou prostorově odlišeni hráči a diváci (lépe řečeno pozorovatelé). Celá skupina sdílí zážitek jednoho provedení hry (oproti paralelnímu hraní) a může tak snadno přejít k diskusi a analýze tématu. Nevýhodou tohoto druhu uspořádání je podoba s divadlem a s tím spojené možné bariéry účastníků k „vystupování“ či vědomí přítomnosti hodnotícího pohledu publika.<sup>147</sup> Výsledný efekt také závisí na vybraných hráčích.

Paralelní hra (vícečetná) spočívá v rozdělení účastnické skupiny na několik menších skupin o dvou až čtyřech členech. Tyto skupiny poté podle zadání provádějí hraní rolí ve stejný okamžik. Skupina může mít buď přesně takový počet členů, kolik jich je třeba na hru, nebo může být přítomen i pozorovatel. Účastníci nejsou touto technikou tolik vystaveni zrakům ostatních. Během okamžiku mohou v různých skupinách vzniknout různé pohledy na téma, o které když se účastníci podělí ve společném rozboru, tak získají během krátké doby množství poznatků. Na druhou stranu zde není nikdo, kdo by mohl objektivně porovnat různé styly jednání, protože každý byl jen u své skupiny. Příklad z praxe se nachází v Příloze F.

Další z technik již jsou rozvíjeny v rámci jednoho z těchto dvou způsobů organizování (obvykle v rámci celoskupinového hraní rolí, neboť vyžadují vysokou míru lektorské intervence). Účelem **speciálních technik** je důkladnější prozkoumání role (jejích motivací, chování i očekávání), ke kterému by v průběhu přímého hraní<sup>148</sup> jinak nemuselo dojít (srov. van Ments, 1999, s. 113).

Jako první jmenujme techniku **rotace role**, která spočívá v postupném vyzkoušení role protagonisty několika (nebo dokonce všemi) účastníky. Jednotlivé účastnické sekvence jsou poměrně krátké, aby mohl mít zážitek ze situace dostatek zúčastněných.

Rotace role umožňuje ukázat různé přístupy k řešení jednoho stejného

---

<sup>147</sup> Van Ments (1999, s. 108) k přítomnosti pozorovatelů dodává, že hrající účastníci mají co dělat se sebou, takže na diváky brzy zapomenou, což mohu z vlastní zkušenosti potvrdit.

<sup>148</sup> Přímé hraní (straightforward role-play) chápeme jako běžný rolový vstup do situace, bez „speciálních technik.“

problému.<sup>149</sup> Jako rolově-herní variantu brainstormingu tuto techniku uvádí Kim-Oliver Tietze (2003, s. 160) pod názvem „actstorming“. Účastníci své návrhy na jednání v určité situaci nejen sdělují, nýbrž je i předvádějí. Ukázka jednání několika účastníků v jedné situaci je vhodná především v situacích, ve kterých je akcentována jedna role (moderátora, poradce, manažera, atd.).

**Výměna rolí** (také „obrat role“) je druhou častou technikou pro rolové hry zaměřené zvláště na vztahy mezi lidmi. Používá se několika způsoby. Olivia Lousada (in Karp et al., 2000, s. 212) uvádí dva z nich: *reciproční výměna rolí* (mezi dvěma lidmi/rolemi) a *reprezentační výměna rolí* (mezi protagonistou a jednou z částí jeho osobnosti). Druhý jmenovaný způsob je určen práci terapeuta, zatímco reciproční výměna rolí je běžnou vzdělávací technikou pro vyzkoušení si role antagonisty.

Van Ments (1999, s. 116-118) popisuje tři verze výměny rolí. Prvním případem je výměna rolí mezi účastníky, kteří dosud hráli v *rolích* jako protagonista a antagonist (např. odborář a manažer, učitel a žák, klient a prodejce). Jiným případem je, pokud je hráč hrající *sám sebe* nahrazen jiným (dosud nehrajícím) hráčem a sám se ujme role „svého“ antagonisty (např. vlastního nadřízeného, manželky, atd.). Třetí verzi představuje hra někoho jiného (alterace – srov. Valenta, 2008, s. 56), mimo rámec běžné osobní zkušenosti, kupříkladu osoby jiného pohlaví, věku, barvy pleti, ale také jiných hodnot, postojů a potřeb.<sup>150</sup>

V tomto nastavení, v obsazení „jiné“ role, nemusí být cílem předvést jednání. Důležitější je přivést účastníky k uvědomění, jaké možnosti a naopak omezení s sebou konkrétní role přináší (např. jaké to je být uznávaným profesorem, zdravotně postiženým člověkem, vyčerpanou manažerkou či právě odsouzeným zlodějem). Zvláště vhodná je výměna role v situacích a vztazích, které jsou svou povahou ambivalentní, např. škála postojů k určitému tématu či problematika vztahu mužů a žen: „Muž si myslí, že si žena myslí, že si muž myslí, že si žena

---

<sup>149</sup> Ve srovnávání různých stylů jednání *hodnotícím* způsobem lze zároveň vidět i riziko tohoto přístupu – nikdo z účastníků by neměl odcházet s pocitem, že předvedl nejhorší výkon.

<sup>150</sup> Pro uvedení do role doporučuje Olivia Lousada položit účastníkům tyto otázky: „Jaké je v této situaci Vaše jméno, Váš věk, jakým slovem byste popsali osobu, kterou představujete? Jak byste popsal svůj vztah k protagonistovi? Jak se cítíte? Jakou zprávu chcete protagonistovi sdělit?“ (Lousada in Karp et al., 2000, s. 212)

myslí, že ...“ (van Ments, 1999, s. 117). V případě vypjatého okamžiku ve hře, kdy jsou hráči emocionálně angažováni v zastávání názoru, může být výměna rolí výrazným edukačním nástrojem k pochopení postojů druhé strany. Převzetí perspektivy druhého a ponoření do situace v jeho podmínkách přináší porozumění (srov. Schaller, 2006, s. 21; van Ments, 1999, s. 118).

Další bude uvedena technika známá jako **alter ego** neboli také **dublování**. Jejím cílem je zviditelnit pocity, myšlenky a cíle protagonisty, prohloubit empatii mezi účastníky, trénovat vnímání osob a poskytnout impuls k sebereflexi (srov. Schaller, 2006, s. 48).<sup>151</sup> Adam Blatner (in Karp et al., 2000, s. 210) považuje dublování za jádrovou techniku psychodramatu. Hrající protagonista a antagonist jsou doplněni jedním člověkem (nebo více lidmi), který má za úkol vyjadřovat protagonistovy (eventuelně i antagonistovy) pocity.

Protagonistovo „druhé já“ se postaví za něho, promlouvá v ich-formě, je jakoby jeho vnitřním hlasem. Spoléhá na svou intuici. Hry s pomocí této techniky jsou kratší, aby protagonista s dublerem mohli konzultovat věrohodnost jeho promluv. Pokud jsou dublerovy příspěvky přiléhavé, mohou protagonistovi pomoci vnímat sebe, pokud jsou však jeho interpretace nesprávné, nebere je protagonista v potaz. Dublerů může mít jeden protagonista několik, mohou znázorňovat různé vnitřní tendence (např. tolerantní i pedantskou).<sup>152</sup>

Schaller (2006, s. 47-49) uvádí aplikaci dublování za účelem pomoci protagonistovi v pokračování hry. Dubler promlouvá poté jen tehdy, když protagonista neví, jak ve hře pokračovat. Jeho funkce se podobá nápovědě v divadle, která však nevychází z daného textu, nýbrž z empatického naladění na protagonistu a situaci. Nepřebírá roli protagonisty, jen mu dává impuls do té doby, než se znovu zapojí do hraní.

---

<sup>151</sup> „Vlastně je to ta nejobyčejnější věc na světě, zkusit se na věci podívat z perspektivy druhého, vcítit se do něj a vyjádřit to, co druhý chce říct, ale možná to ještě neumí, možná to ještě nevnímá. Spousta maminek nemá výcvik v psychodramatu, a přesto dublují své děti. Napodobují jejich zvuky a pohyby.“ (Krüger in Schaller, 2006, s. 49)

<sup>152</sup> Příklad aplikace techniky dublování ve vzdělávání dospělých uvádí Schaller (2006, s. 47): k příležitosti překlenutí poloviny několikaměsíčního kurzu bylo jedno setkání zaměřeno na bilanci dosavadního průběhu. Osoba A se postaví za osobu B a z pozice B v ich-formě vyjádří, jak jí kurz dosud připadal („Co bylo dobré, co se mi nelíbilo, co očekávám?“). Hned poté má B možnost výpověď zkorrigovat („Ano, to je přesné, jen u toho ...“). Následuje výměna rolí, dokud každý z účastníků nezastal roli dublera i protagonisty.



Vhodné je použití dublování u skupin, které již s hraním rolí mají zkušenost. Výhodné je například u tréninku citlivosti na vztahovou stránku mezilidské komunikace.

**Zrcadlení** je „lidská verze přehrávání videozáznamu“ (Blatner and Blatner in Karp et al., 2000, s. 217). Principem techniky zrcadla (mirror technique) je přehrání protagonistova jednání jiným hráčem (co nejvěrněji), zatímco původní protagonista dění pouze sleduje. V terapii je cílem techniky vyjevit protagonistovi, jak ho druzí vnímají. Pro vzdělávací účely je vyhovující zmenšení slepé skvrny v oblasti vnímání svého jednání, což se děje prostřednictvím srovnání sebeobrazu s předvedeným vizuálním obrazem (zahraným jiným účastníkem či lektorem).

Lektorova role při probíhající zrcadlení může být podpůrná a provázející – pozorujícímu protagonistovi mohou být kladeny facilitační otázky jako například: „Co Vás k tomu napadá? Jak se cítíte jako divák? Co by herec mohl udělat jinak?“ (Schaller, 2006, s. 51).

Odlehčenou verzí zrcadlení je technika výměny role s protagonistou hrajícím sebe (viz výše). Schaller (2006, s. 51) považuje i videotrénink za způsob využití techniky zrcadlení.

Technika **pomocníka** spočívá v podpoře protagonisty pomocným hercem. Podobně jako u popsané funkce divadelní nápovědy, i zde stojí pomocník za protagonistou a vstupuje do jednání, když protagonista neví, jak dál. Pomocník znovu mluví v ich-formě, jedná se v podstatě o protagonistu na „střídačce“ (nevyjadřuje jen protagonistovy pocity, nýbrž za něj i jedná). Jeho úkol je buď vyplnit prázdno, nebo přinést hře nový impuls, když se zdá, že skončila a přitom je zřejmé, že téma nebylo vyčerpáno (srov. van Ments, 1999, s. 120).

Techniky **samomluvy**, **židle** a **tichého asistenta** řadí van Ments (tamtéž) pod hlavičku „monodramatu“, neboli rolové hry jednotlivce. Ve sféře vzdělávání nejsou z nejčastějších, přesto budou pro úplnost krátce představeny.

Samomluvu (anglicky *soliloquy*) neboli promluvu jednoho hráče lze využít ve chvíli, kdy je třeba před rozehráním hry představit *rolí* (např. „Jmenuji se Tomáš, je mi 35 let a jsem v práci od rána do večera. Už se dobře vyznám ve vztazích ve

firmě a umím toho i využít. V poslední době...“). Jinou možností použití je ve vhodné chvíli hry, když lektor zastaví dění a ptá se herce v roli po tom, co se mu honí hlavou, co má na srdci. Ten pak své vnitřní obsahy nevyjádří *jednáním*, nýbrž pouze *samomluvou*, proudem slov o svém prožívání, postojích, rozhodnutích a tak podobně.

Samomluva není jednoduchou technikou, její provádění protagonistovi usnadňuje použití prázdné židle, ke které protagonista promlouvá, jakoby na ní seděla osoba, se kterou je hráč v interakci. Variantou je použití několika židlí (podle počtu interagujících) a předsedávání protagonisty ze židle na židli (z role jednoho člověka do role druhého), promlouvání a odpovídání jakoby za sebe i druhé. Jiné využití židle je tzv. **technika horké židle** (*hot seat*), kdy je protagonista (např. v divadle fórum) posazen na židli a diváci mají možnost se doptat na cokoli (joker má samozřejmě právo zasáhnout v případě nevhodných otázek).

Je-li židle nahrazena pomocným hercem, hovoříme o technice tichého asistenta (*silent auxiliary ego*). Stejně jako židle, ani asistent nemluví, je pouze pomocným objektem, který pomáhá protagonistovi hovořit svou pouhou přítomností a vyvinutím situace „jako by bylo ke komu mluvit.“

**Skupina konzultantů** představuje techniku, kterou je možné nasadit při hraní složitějších situací. Protagonistovi jsou před hraním i během hry k dispozici experti-konzultanti (ostatní účastníci). V případě, že se na ně protagonista obrátí, je jejich úkolem poradit, jak v situaci jednat.

Porada se skupinou před hrou má podobu „briefingu“. V průběhu hry si hráč může buď sám říci o pomoc, nebo je možné, aby lektor periodicky zastavoval hru a dával protagonistovi „time out“. Specifické použití udává van Ments (1999, s. 121) – rolová hra může být napsána takovým způsobem, že je konzultace její přirozenou součástí (např. diplomat může být povolán zpět do své země na poradu s ministry, aby se vrátil s návrhem rozhodnutí).

Výhodou techniky je zapojení většiny účastníků, včetně méně výrazných. Konzultanti si tak zároveň navykají na hraní rolí a může se stát, že některý z poradců je tak zaujatý svým návrhem, že má zájem převzít roli protagonisty (tamtéž, s. 122). Nesporným přínosem je i fakt, že je účastníkům přiblížena

důležitost přípravy na jednání (plánování před hrou, mezizastavení v průběhu, zpětná reflexe a poučení do příště). Zkušení účastníci-konzultanti mohou v této technice do jisté míry převzít facilitátorskou roli (namísto přímého podávání rad pokládat protagonistovi facilitující otázky).

Technika záměrného využití prostorového rozmístění osob v rámci rolové hry zde bude zvána **konstelací**.<sup>153</sup> Jedná se o techniku využitelnou v situacích, kdy je vhodné poukázat na vliv neverbální komunikace (zvláště její proxemické a posturologické složky) v jednání s druhými a na vlastní prožívání různých konstelačních variant (např. mluvení vsedě za stolem, beze stolu, vedle antagonisty, proti němu čelem, atd.). Je-li některá konstelace protagonistou prožívána jako nepříjemná, lze hledat jiné varianty.

Schaller (2006, s. 34-41) uvádí konstelace také jako sociometrický nástroj k zobrazení struktury interpersonálních vztahů ve skupině. Každý ze skupiny si najde místo, které mu ve skupině odpovídá dle položené otázky (např. „S kým bych chtěl sdílet kancelář? Koho považuji za leadera“). Konstelace lze provádět naživo (s rozmístěnými lidmi) nebo za pomoci zástupných předmětů (jmenovky, boty, atd.). Se zobrazenou strukturou vztahů je třeba pokračovat směrem k vyjasnění a možnostem změny (např. „Vyplyvá ze zobrazení pro skupinu, že je některý z jejích členů výrazně na okraji? Co nás k tomu napadá? Co pro něho můžeme udělat?“ apod.).<sup>154</sup>

Princip konstelace lze využít i pro účely „boření ledů“ (aktivity typu ice-breaker – viz předchozí poznámku pod čarou). Podobně i k zobrazení postojové škály či škály evaluační (rozestavění v místnosti od jednoho rohu k druhému podle míry

---

<sup>153</sup> Konstelace je technika často využívaná v terapeutickém směru zvaném systemické konstelace, zde jsou však popsány aplikace vzdělávací.

<sup>154</sup> Zobrazení vztahových struktur je citlivá a ne vždy přijímaná záležitost – je třeba myslet na cíle a na fázi skupiny a důkladně posoudit, zda je sociometrická konstelace vhodná či nikoli.

Naopak velmi snadno aplikovatelnou verzi konstelací popisuje Schaller (2006, s. 37): Zcela na začátku kurzu pro dlouhodobě nezaměstnané je uvedena následující technika za účelem seznámení a přerámování dosavadní činnosti. Učebna se stává symbolickou velkou mapou (místo kurzu je vprostřed místnosti), na které mají účastníci za úkol svým postavením znázornit 1) kde bydlí (je třeba vzdálenosti a světové strany vyjednat s ostatními), 2) kdo se s kým zná, 3) jak dlouho trvá jejich nezaměstnanost (uprostřed místnosti znamená od včera), 4) jaká zaměstnání spolu souvisejí (rozestavění podle podobnosti zaměstnání), 5) co byste se o sobě chtěli dozvědět (účastníci se sebe navzájem mohou ptát např. na počet dětí, věk, atd.)

souhlasu s výrokem či podle spokojenosti s kurzem).

Za verzi konstelační techniky lze považovat postup, který Julius Eitington (2002) nazývá „**za zády**“ (behind-the-back technique) a Friedemann Schulz von Thun (1998, s. 181) „**klíčová dírka**“. Principem je vyřazení očního kontaktu mezi protagonistou a zbytkem skupiny (protagonista se otočí ke skupině zády, stoupne si za flip-chart apod.) Příkladem použití je nepřímá zpětná vazba na výkon protagonisty – pro skupinu bude snazší o výkonu autenticky diskutovat, pokud nebudou vystaveni očnímu kontaktu s protagonistou. Ten navíc do diskuze nevstupuje (neboť jako by nebyl přítomen).

Tvorbou z materiálu vlastního těla se konstelacím podobá i technika zvaná **sochy** nebo nehybné obrazy (Schaller, 2006, s. 28), Boalovým jazykem **divadlo soch** (image theatre – Boal, 2004, s. 174). Jedná se o zkrácenou formu rolové hry (zatímco hra je dějová a představuje jakoby film, jsou sochy spíše jako jednotlivé zastavené obrazy filmu). Znázornit lze prostřednictvím soch určité pojmy, situace či pocity. Jako výrazový prostředek je použita veškerá řeč těla. Sochy je možné tvořit několika způsoby. Mario Hickl a Margit Schoderböck (2008, s. 96) i Schaller (2006, s. 28-29) uvádějí dva základní postupy: první z nich je zastavením probíhající hry, druhý představuje výstavbu obrazu „uměle“ (nikoli ze hry).

Zastavení hry pokynem lektora („stop“ či „štronzo“) ve vybraném okamžiku způsobí zamrznutí aktérů ve veškerém neverbálním projevu. Ostatní účastníci mají příležitost si takto vzniklé sochy (či sousoší) prohlédnout a následně vyjádřit, interpretovat, co vidí. Stejně tak mohou promluvit i sochy. Smyslem je zvýraznění neverbální stránky v situaci. Pokračovat lze buď ze stejných pozic, v jakých byli aktéři „zmražení“, případně lze před pokračováním hry sochy „přesochat“.

Výstavba soch může být přirozenou součástí přípravy scény pro hraní rolí, je-li důležité zachovat počáteční nastavení situace v co nejvěrnější podobě (v případě, že se zadáním situace přichází účastník), nebo pokud má skupina za úkol sestavit k určitému tématu sousoší (např. téma konflikt mezi kolegy, nejlepší chvíle našeho týmu v minulém roce, apod.). Takové „sochy“ lze dále povzbudit k rozehrání situace. Hra může pokračovat buď plynule, nebo stříhově (tzn. postupným vytvářením několika na sebe navazujících soch - např. vývoj vztahu v

manželství po 1, 5, 10, 20 letech).

Stavět sochy lze ale i k jiným příležitostem a bez vazby na hraní. Příkladem je, mají-li účastníci skrze „sochu“ vyjádřit např. svou aktuální náladu (před začátkem dalšího bloku kurzu), nebo je-li cílem znázornit rozdíl mezi sebeobrazem a domnělým vnímáním sebe druhými.<sup>155</sup>

Poslední technikou, která bude v tomto kontextu zmíněna, je tzv. **přehrávka**. Jedná se o znovupřehrání proběhlé rolové hry. Může mít stejnou podobu jako ta, která právě proběhla, stejně tak ji však lze variovat podle výše zmíněných technik (např. výměnou protagonisty, změnou konstelace, apod.).

O vhodnosti přehrávky rozhoduje do velké míry cíl (u tréninkových rolových her je opakování samozřejmostí) i časové dispozice. Van Ments (1999, s. 123) doporučuje využívat pro tréninkové účely přehrávku klíčových okamžiků spíše nežli komplikované dlouhé rolové/simulační hry. Výhodou je minimalizace tzv. „hluchých“ okamžiků ve hře, které nepřispívají k osvojování klíčových znalostí či dovedností. Na druhou stranu, je-li cílem poznat situaci v celé komplexnosti, mohou být i takové okamžiky přínosem.

Základní způsoby	
Akvárium / Paralelní hra	
Speciální techniky	
Rotace role	Tichý asistent
Výměna rolí	Skupina konzultantů
Alter ego (dublování)	Konstelace
Zrcadlení	Klíčová dírka
Pomocník	Sochy
Samomluva	Přehrávka
Židle, horká židle	

Tabulka 13: Přehled technik využitelných v rámci hraní rolí (srov. Hickl, Schoderböck, 2008; Schaller, 2006; van Ments, 1999; Eittington, 2002)

<sup>155</sup> Příklad z kurzu pro lektory: účastníci mají za úkol vytvořit sochu odpovídající jejich sebeobrazu jakožto lektora. Důležité je všimnout si i maličkostí jako je např. kam směřuje pohled, sezení/stání, co dělám s rukama atd. Stejný proces poté účastníci provedou se zadáním „Představuji si, že mě účastníci mých kurzů vnímají takto.“ Obě sochy lze vyfotografovat a poté v malých skupinách porovnat.

### 3.8 SHRnutí

Přijetí a hraní role je jednou ze základních lidských dovedností a zároveň vzdělávacím principem, který je využíván mnoha způsoby a různými vzdělávacími „školami.“ Některé z nich mají původ terapeutický, jiné pedagogický nebo divadelní. Co všechny zde popsané „systémy“ spojuje, je jejich využitelnost v rámci kurzů vzdělávání dospělých, kterou jsem se pokusil nastínit. Bylo by troufalé tvrdit, že je přehled herních typů kompletní – u her tomu tak nebude zřejmě nikdy, neboť jejich rysem je i proměnlivost a tvořivost – tedy existence nespočtu variací.

V této kapitole byly rolové hry prezentovány na základě několika faktorů – jednak podle příslušnosti k některému z paradivadelních systémů – prozkoumány tak byly kořeny psychodramatu, podoby boalovského divadla utlačovaných, i jiných směrů. Pro hlubší představení bylo vybráno třídění Schallerovo (2006; kategorizace her v roli podle cílů – pedagogické/psychologické, a podle strukturovanosti – pevná struktura/volnost), Valentovo (1995, 2008; dělení podle hloubky proměny hráče – simulace, alterace, charakterizace), van Mentsovo (1999; tabulka funkcí rolových her včetně konsekvencí pro výuku) a některé další postřehy. Poslední část kapitoly potom přibližuje konkrétní metodické postupy, které je možno v rámci hraní rolí využít. Zájemce o *velmi* podrobné třídění rolových her odkazují na publikaci Josefa Valenty (2008, především s. 341-352), jehož definici hraní rolí zde můžeme s malými obměnami využít jako závěrečné shrnutí:

Hraní rolí je vzdělávací metoda, která sleduje osobnostně rozvojové i věcně vzdělávací cíle prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace (většinou obsahující konflikt). Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry účastníků zastupujících svým jednáním (ve svém těle) více či méně fiktivní objekty (nejčastěji osoby), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého (srov. Valenta, 1995, s. 31-32; Valenta, 2008, s. 53).

Hraní rolí poskytuje účastníkům (a nikoli jen protagonistovi) živý zážitek situace – jak to vyjádřila účastnice kurzu: „Já jsem se začala reálně vytáčet!“ Stává se, že i diváci spoluprožívají hraný konflikt a pozorují u sebe fyziologické změny (svalové

napětí, migréna). Zároveň jsou rolové hry poměrně snadno proveditelné – oproti komplexním simulačním hrám je prostředí pro rolovou hru připraveno téměř ihned. Také flexibilita této metody je její výhodou (snadno lze reagovat na podněty od účastníků a začlenit je do tvorby scénáře). Další užitečnou skutečností, kterou je třeba zmínit, je fakt, že hraní role – tedy *jednání* účastníka v roli – nabízí široké spektrum témat a cílů, na které se lze v rozboru zaměřit.

„Ať už je cílem jen malá úprava nebo i zásadní změna v jednání, společným jmenovatelem všech rolových her ve vzdělávání je učení se ze zážitku.“  
(Wohlking, Gill, 1980, s. 15)

## 4 SIMULACE

Simulace jsou dalším typem herních metod, na který zde bude blíže nahlédnuto. Struktura kapitoly je následující: po úvodním představení pojmu simulace a jeho různých významů bude s využitím literatury z především profesního vzdělávání ohnisko zaměřeno na to, co je simulováno. Rozlišeny budou také termíny *simulace* a *simulační hra*, *ambivalentní metodologie* a další. Vzhledem k zaměření práce představuje značnou část kapitoly znovu typologie simulací.

### 4.1 POJEM SIMULACE

V běžné řeči chápeme jako simulanta člověka, který předstírá příznaky nemoci. Simulace je tedy skutečně *předstírání*, *napodobování*,<sup>156</sup> avšak nejen nemoci, nýbrž mnoha různých jevů. Podobně simulaci chápe i Helmut Keim, když tvrdí, že se jedná o „proces herního ztvárnění skutečnosti“ (Keim, 1992, s. 138). Herní ztvárnění skutečnosti a předstírání jsou totéž. Stejně tak i Alan Amory simulaci chápe jakožto umělou reprezentaci funkce, činnosti nebo rysů procesu či systému (Amory, 2006, s. 62). A také Jarmila Skalková popisuje simulaci jako „zjednodušené předvedení určitého fragmentu skutečnosti“ (Skalková, 2007, s. 200). „Předvedení“ poukazuje na jednání – vzdělávací simulace nejsou statické, nýbrž situační, tzn. vyžadující aktivitu a jednání účastníka.<sup>157</sup>

Lze odlišit simulaci jako jev (schopnost napodobovat), jako jednání osob (simulování v akci) a funkci stroje (simulátoru, modelu). Zvláštní místo zaujímá simulace jako didaktická metoda (simulační metoda).<sup>158</sup>

---

<sup>156</sup> Což odpovídá herní charakteristice tvrdící, že hra je jen „jako.“

<sup>157</sup> Poznámka o užívanosti simulačních her ve výuce: Ulrich Blötz zaznamenal od poloviny 90. let výrazné navýšení nabídky simulačních her jakožto metody vzdělávacích kurzů (Blötz, 2003, s. 35-36) a připisuje to především čtyřem faktorům: atraktivita metody (ve srovnání s jinými, klasickými metodami), potřeba účinných metod (pro učení podnikového managementu, k řešení problémů řízení), poměrně velkorysý rozpočet velkých podniků (k využití i vývoji inovativních metod vzdělávání), rychlý vývoj informačních technologií (rozšiřuje možnosti simulací). Celkovou nabídku (v německém jazyce) v roce 2003 odhadoval na 400 simulačních her.

<sup>158</sup> Ulrich Blötz doporučuje simulační hry chápat nikoli jako pouhé didaktické metody, nýbrž jako nástroje vytvářející zvláštní experimentální světy učení (Lernwelt) (Blötz, 2003, s. 20). Do v této práci široce definovaného pojetí metody jakožto cesty k podpoře účastníkovu učení může však být i toto pojetí zahrnuto. Blötz navíc v této pojmové odchylce není ojedinělým, neboť i Bernd Heckmair (2004, s. 103) hovoří o tzv. Lerninsel – ostrovy učení, které nadřazuje pojmu



*Simulátor* je v *Akademickém slovníku cizích slov* popsán jako „zařízení napodobující děj nebo chování nějakého stroje nebo systému, které nemůžeme nebo nechceme pozorovat přímo“ (Kolektiv autorů, 2000, s. 692). Napodobování může probíhat buď jen v rámci matematických modelů (výsledky jsou číselné), nebo může být komplexnější, tzn. umožňovat i smyslové vjemy podobající se skutečnosti (vizualizace, zvuková podpora, pohyb, měření), jako například u letových či golfových simulátorů (nazývaných také trenažery). Ulrich Blötz (2003, s. 12-13) nazývá simulátory „čistými simulacemi.“

Simulaci ve smyslu modelování podnikových procesů popisuje Martin Dlouhý a kol. jako „moderní metodu analýzy složitých podnikových procesů, které obsahují prvky náhodného a dynamického chování. Simulace je v podstatě jedinou dostupnou metodou, jak takové složité systémy studovat, neboť analytické postupy nejsou pro rozsáhlejší úlohy použitelné“ (Dlouhý a kol., 2007, s. 4). Pomocí počítačové simulace lze zkoumat různé alternativy změn v systému, ověřit jejich dopady a důsledky těchto změn a vybrat takové řešení, které je pro danou situaci nejvhodnější. „Riziko je tak sníženo na minimum, náklady jsou nižší“<sup>159</sup> (tamtéž, s. 5).

Simulace jsou založeny na modelu reality. Model je fyzikální, matematická nebo jinak logická reprezentace systému, jevu, procesu. Simulace je metoda implementující model v čase. Jiným názvem pro vzdělávací simulace miniaturizujícího typu je tzv. *microworld*, mikrosvět (*Lernwelt*). Jedná se o simulace podchycující relevantní aspekty určitého tématu tak, aby mohla nastat experimentální interakce s účastníky a ti tak viděli důsledky svého jednání v systému. Ačkoli mohou být počítačové funkce či programy důležitou součástí vzdělávacích aktivit<sup>160</sup> spojených se simulací, nebude zde technické stránce věnována pozornost a další řádky se zaměří zpět na edukační aspekty simulace.

V kontextu dramatické výchovy se ujalo výše již popsané dělení Josefa Valenty (Valenta, 2008, s. 54-59), v němž jsou odlišeny tři úrovně proměny hráče v jinou

---

metoda.

<sup>159</sup> To platí i pro nepočítačové vzdělávací simulace jednání.

<sup>160</sup> Např. jako doplnění interaktivních simulací k tréninku manažerského rozhodování – počítač tak může simulovat „objektivní“ výsledky, ostatní účastníci „lidský faktor.“

skutečnost.<sup>161</sup> *simulace, alterace, charakterizace* (popsány v předchozí kapitole). Simulace představuje jakousi „nejmenší hloubku“ proměny. Jedná se o autentické hraní ve fiktivních podmínkách – hráč jedná za sebe v hraných (v tuto konkrétní chvíli realitě neodpovídajících) podmínkách.

V simulované situaci lze prozkoumávat, ověřovat i trénovat nové způsoby chování beze strachu z reálných následků.<sup>162</sup> Lze ověřit praktičnost nashromážděných vědomostí v proměnlivých situacích. Následky jsou pouze edukační. (Přesto například vzdělávací metoda outdoorového tréninku v mnoha situacích pracuje se zcela reálnými následky<sup>163</sup> – nejsou však reálné vzhledem k „pracovní realitě“ účastníků, nýbrž pouze v daném úkolu, který pracovní realitu zdánlivě velmi vzdáleně simuluje.<sup>164</sup>) Milan Valenta udává, že je simulace vhodná pro autoexploraci a sebereflexi účastníků i celých účastnických skupin – „zjišťují vlastní reagování a chování na určité (...) situace“ (Milan Valenta, 2007, s. 48). Tohoto principu je hojně využíváno i v sociálně-psychologickém výcviku.

Ruth Cherrington a Morry van Ments se ve svém výzkumu (Cherrington, van Ments, 1994) snažili definovat pojmy související se zážitkovými metodami výuky. Odlišují od sebe *hry* (používají pojem *game*, což značí hru spíše soutěžní, s pravidly – viz kapitola 1.4), *simulace* (*simulation*) a *rolové hry* (*role play*). Zároveň tvrdí, že se tyto pojmy užívají velmi volně a díky tomu je i hranice mezi těmito typy metod nejasná (Cherrington, van Ments, 1994, s. 2), což je fakt prolínající se i zde dalšími kapitolami. Taylor a Walford (1974, s. 9, in Cherrington, van Ments, 1994, s. 4) rozlišili tři druhy simulace: hraní rolí, hry (*gaming*) a strojové či počítačové simulace. Kenneth Jones (1995, s. 14) naopak tvrdí, že jsou tyto tři druhy technik velmi rozdílné a nelze je směšovat pod hlavičku simulace (Jonesovo pojetí bude

---

<sup>161</sup> Jsou to *rolové hry*, co je do těchto tří skupin děleno – Josef Valenta (a nejen on – viz diplomka) chápe simulace jako typ hraní rolí.

<sup>162</sup> Výjimkou je již zmíněné využití assessment center a development center. Jistá míra „bezpečí“ je však i zde zajištěna (např. při simulování záchranné akce – při výběru záchranářů do elitního expedičního týmu – se skutečné lidské životy nenasazují a záchranáři tak při svém pochybení nikoho neohroží).

<sup>163</sup> Viz kapitola 1

<sup>164</sup> Odlišme zde pojmy „reálné“ a „realistické“ - první z těchto pojmů bude značit to, co se zkrátka reálně (v tuto chvíli na tomto místě) děje a je to smysly zaznamatelné, pojem „realistické“ bude použit pro události, které se reálně dějí v pracovní (eventuálně životní) realitě účastníka (real-life situation).

představeno na dalších stránkách).

## 4.2 CO JE SIMULOVÁNO

Na příkladě manažerského vzdělávání (v tomto případě snadno zobecnitelného na jakékoli vzdělávání) uvádějí Joseph Prokopenko a Milan Kubr tři proměnné, které lze navíc v různé míře simulovat:

	<b>Nízký stupeň simulace (založený na skutečnosti)</b>	<b>Vysoký stupeň simulace (vzdálený od skutečnosti)</b>
<b>Chování</b>	Účastníci se chovají podle vlastního zhodnocení situace	Účastníci se chovají podle předepsaných parametrů
<b>Role</b>	Úkoly totožné s každodenní prací účastníků	Úkoly zcela odlišné od skutečnosti
<b>Prostředí</b>	Simulované prostředí blízké skutečnému okolí účastníka	Simulované prostředí zcela odlišné od reality účastníka

Tabulka 142: Stupně simulace a simulované proměnné ve vzdělávání (upraveno podle: Kubr, Prokopenko, 1996, s. 289)

Aspekt *chování* v podstatě odpovídá kritériu, podle kterého Josef Valenta rozdělil simulaci, alteraci a charakterizaci (viz výše). Účastník jedná buď za sebe (simulace v užším smyslu), nebo podle do různé hloubky popsaného vzorce. Oba způsoby mají své výhody (viz Kubr, Prokopenko, 1996, s. 297).

*Role* je zde chápána jako funkce, náplň úkolu. Krajnými polohami jsou tedy úkoly realistické (téměř totožné s pracovní realitou účastníka) a úkoly silně simulované/modelované (s realitou účastníka nesouvisející) (více v Kubr, Prokopenko, s. 298). Podobně *prostředí* lze využít reálné (případně co nejbližší realitě) nebo simulované, klíčovou je pak otázka zajištění transferu. (více tamtéž, s. 299)

V případě konkrétní simulace nemusí být všechny tyto prvky simulovány stejnou měrou. Můžeme si tak představit situaci, kdy účastník jedná za sebe (nízká míra simulace chování), úkol má realistické i simulované prvky (střední míra simulace

role) a prostředí je zcela simulováno (vysoký stupeň simulace prostředí). Zdá se, že jsou možné všechny varianty složené z aspektů vyobrazených v Obrázku 1.

Co však znamená *míra simulace*? Např. u prostředí by vysoká míra simulace mohla představovat i realističnost, tedy že je prostředí vyvedeno opravdu dokonale, že věrně odpovídá *jinému* prostředí (např. pracovnímu), než ve kterém se právě odehrává vzdělávací kurz (např. v učebně). Nízká míra simulace prostředí by mohla značit, že nepředstíráme a jednáme za sebe v prostředí, kde zrovna jsme. V žádném z těchto případů se však nijak nevztahujeme k pracovní realitě účastníka a nevíme tak, zda takto definovaná nízká míra simulace vlastně práci odpovídá či nikoli. Proto při dalších zmínkách o *míře simulace* budeme mít na mysli, že se jedná o *míru odloučení od pracovní reality*.<sup>165</sup> Odloučení od pracovní reality pro edukační účely je možné dvěma způsoby: *simplifikací (zjednodušením)* původní skutečnosti (například pokud při tréninku komunikačních dovedností omezíme pracovní činnosti recepčních na přivítání nových hostů, pro účely kurzu vynecháme zápis do knihy hostů – jedná se tedy o didaktickou redukci) a *substitucí (výměnou)* za jinou skutečnost (například řešení neznámého problémového úkolu v týmu nikoli na pracovišti, nýbrž v lese - pokud by jako příklad byla uvedena výměna prostředí). Při *zjednodušení* skutečnosti v rámci simulace proběhne běžná pracovní činnost v méně komplexní podobě. Při *výměně* skutečnosti se jedná o činnost, která je praxi účastníků (zdánlivě) vzdálená, přitom však pro svůj metaforický charakter může být účastníkům ku prospěchu i v běžné praxi (je možné, že se teprve změnou „optiky“ docílí vhledu do skupiny – srov. efekt černého divadla jako jeden z pilířů outdoorového tréninku in: Svatoš, Lebeda, 2005, s. 39; srov. také Heckmair, Michl, 1993, s. 76). Simplifikovat i substituovat je možné všechny tři zmíněné prvky: chování, roli i prostředí.

---

<sup>165</sup> Ve skutečnosti nejen pracovní, nýbrž celkově životní reality. Zvýrazněním „pracovní“ reality je zde akcentováno profesní vzdělávání.

Výhody simulací s vysokou mírou odloučení od pracovní reality	Výhody simulací blízkých pracovní realitě účastníků
<ul style="list-style-type: none"> <li>- díky své obecnosti má metoda široké spektrum využití (např. stejná metoda v několika různých firemních odděleních)</li> <li>- flexibilita</li> <li>- „osvěžující“ pro účastníky (motivace, nové úhly pohledu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- velmi konkrétní</li> <li>- účastníci se v situaci vyznají</li> <li>- snazší transfer do praxe</li> <li>- odpovídající komplexnost situace (všechny důležité rysy jsou přítomny)</li> </ul>

Tabulka 15: Výhody simulací blízkých či odloučených od pracovní reality účastníků

#### 4.3 SIMULACE A SIMULAČNÍ HRA

Ve vzdělávací oblasti se často tyto pojmy chápou jako synonyma, lze mezi nimi však vysledovat rozdíly. Simulace sama o sobě (v širším smyslu) je proces napodobování, který může probíhat i ne-herní formou (například není možné zkoušet rozmanité varianty chování, nýbrž jen sledovat simulovaný proces). Simulační hra zahrnuje simulaci, navíc vykazuje i další prvky her – kooperaci nebo soutěž, pravidla, cíle. Aby situace nebyla jednoduchá, je někdy simulační hra zkráceně nazývána simulací (v užším smyslu).

Simulační hra má průnik se simulací, ale také s hrou (viz obrázek 7). Jedná se o takovou hru, ve které je akcentována složka předstírání. Dorn (1989, s. 3 in Hays, 2005, s. 13) simulaci chápe jako „funkční<sup>166</sup> reprezentaci klíčových prvků reality“, simulační hru pak definuje jako „aktivitu podniknutou hráči, kteří jsou omezeni sadou pravidel a předem daným cílem. Prvky hry vytvářejí více či méně precizní reprezentaci či model vnější reality, se kterou hráči interagují hraním role stejným způsobem, jako by jednali ve skutečné realitě“ (tamtéž).



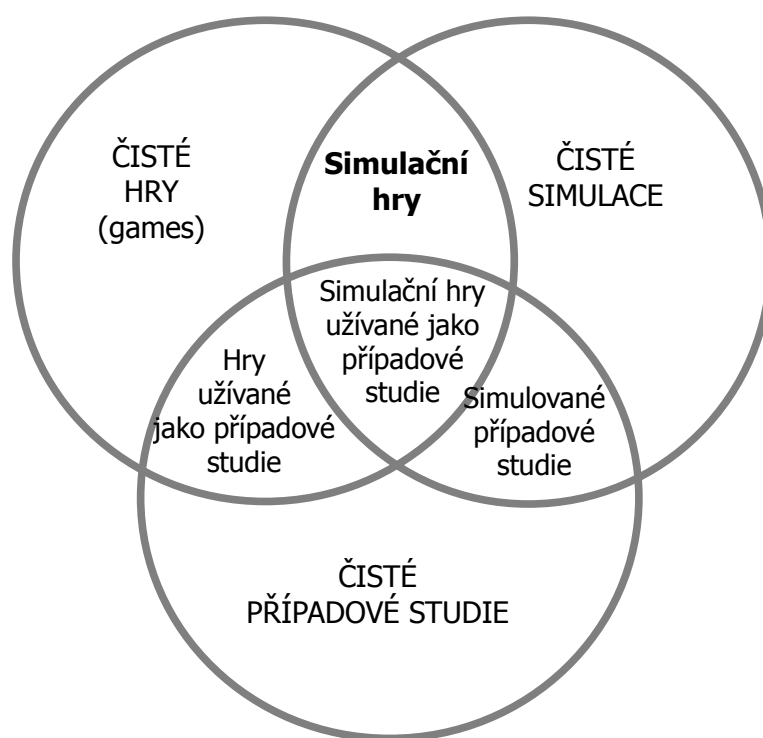
Obrázek 7: Simulační hra jako průnik simulace a hry.

<sup>166</sup>

Ve smyslu fungující, tedy činnostní.

Podobně simulační hru definují i SAGSET (The Society for the Advancement of Games and Simulations in Education and Training) a ISAGA (International Simulation and Gaming Association): „reprezentace reality, abstrahovaný, zjednodušený nebo zrychlený model procesu. Umožňuje účastníkům prozkoumat systém, je-li nácvik v realitě příliš nákladný, komplexní, nebezpečný, pomalý či rychlý.“ (in Jones, 1995, s. 11)

K podobnému schematu došli i Leemkvil et al. (2000, in Hays, 2005, s. 14), kteří však spolu s hrami (*game*) a simulacemi brali v potaz i případové studie (Obrázek 8). Tvrdí, že lze v literatuře dohledat zmínky o čistých formách těchto metod, stejně jako jejich hybridních (smíšených) formách. V literatuře o hrách jsou údajně právě simulační hry nejběžnější smíšenou metodou (tamtéž).



Obrázek 8: Vztah mezi hrami, simulacemi a případovými studiemi (podle Leemkvil et al., 2000, in Hays, 2005, s. 13)

#### 4.4 PĚT MÓDŮ MYŠLENÍ A JEDNÁNÍ

Proti tomuto smíšenému pojetí naléhavě vystupuje Kenneth Jones (1995), když se pro oblast vzdělávání snaží odlišit *hry* (games) od *simulací*, a navíc zcela odmítá pojem *simulační hra*, neboť v něm chápe nebezpečí matení účastníků. Jonesova koncepce si právě v kapitole o simulaci zasluhuje detailnější přiblížení, proto jí budou patřit následující řádky. Tvrdí, že existuje několik módů myšlení a jednání

(reálný život, simulace, hraní rolí, hry, cvičení, ambivalenty), které se vzájemně vylučují (Jones, 1995, s. 15 – 40).

*Reálný život* zasahuje do herních metod vzdělávání několika způsoby, Jones konkrétně rozlišuje čtyři projevy reálného života:

- Referenční body (aneb to, co je takzvaně „normální“) - určují, co se ve kterých situacích dělá - například při schůzích se hlasuje.
- Konsekvence (důsledky jednání) - reálný život je relativně dlouhodobý a tak nás obvykle dostihnou důsledky našeho jednání. Zatímco je sobeckost (preference vlastní výhry i na zcela zřejmý úkor druhých) součástí soutěživé hry (game), v reálném životě a v simulaci se nevyplácí.
- Mimikry - napodobování něčeho z „reality“ je v pořádku pro herce při hraní rolí nebo dramatu, ale nikoli pro účastníky simulace. Při debriefingu by každý měl být schopen vysvětlit své jednání jako autentické a nikoli tvrdit, že „jednal tak, jak to včera viděl v televizi“.
- Vniknutí, narušení (intrusions) - aneb vstupy „reality“ do dění v aktivitě. Příkladem je otázka facilitátora „Chcete aktivitu přerušit teď nebo za 5 minut?“ - účastníci jsou tímto přinuceni přejít z módu simulace do módu reality. Příklad vniknutí ze strany účastníka: „Tahle simulace se mi bude výborně hodit na výběr nových zaměstnanců.“

Při *simulaci* se jedná o aktivitu, ve které účastníci zastávají funkci, mají určitý úkol ke splnění a dostatek informací k tomu, aby nemuseli „hrát divadlo“ a vymýšlet si klíčová fakta případu. Zachovávají si vlastní identitu, avšak přijímají úkoly, povinnosti a zodpovědnost. Jednají dle svého nejlepšího svědomí za daných podmínek. Jako definiční prvek simulace chápe Jones skutečnost, že je účastníkům simulováno prostředí a zadána funkce, není však determinováno jejich chování (jako je tomu u alterace a charakterizace, nebo i u simulace v Kubrově pojetí – viz výše).

*Hraní rolí* podobně jako simulace obsahuje role, ty však Jones u simulací chápe jako autentické jednání ve funkci, zatímco u hraní rolí mohou být role předdefinovány jako nesouvisející s osobností účastníka. Jednání účastníků má

dle Jonese posílení stránku hraní postavy (acting a part), tj. hraní divadla, imitování, často také před publikem. Pokud jsou některé role funkcionální (a je tak požadováno autentické jednání), je situace obvykle zadána stručně, bez dostatečného informačního pozadí. Tím jsou účastníci nuceni vstoupit do role autora a domýšlet si značnou část své situace.

*Hry* (games) představují pro Jonese především soutěživé aktivity s pravidly. Ať je důvod jejich uvedení jakýkoli (zábava, učení, soutěž), všichni účastníci zastávají v *game* roli hráče. Jako hráči mají povinnost snažit se vyhrát. Některé hry mohou probíhat i bez komunikace mezi hráči<sup>167</sup> (v simulacích je naopak často komunikace zcela zásadní – např. ve formě dotazování, reportování, prezentování, argumentace, sumarizace atd.). Obvykle jsou součástí her skórovací mechanismy, které určují „chladnou“ etiku jednání (výjimku tvoří skórovací mechanismy kombinované ze zisku a z etiky hráčů, kdy jsou bodově ohodnoceny i způsoby jednání z hlediska morálky). Oproti tomu simulace jsou ideální půdou pro zkoumání reálných morálních dilemat.

Edukační *cvičení* (exercises) mají často povahu problému k vyřešení, skládky ke složení či rozhodovacího úkolu. Účastníci jsou sami sebou. Při řešení problému rozhodují jakoby zvenčí (zatímco v hraní rolí a simulacích jsou „v“ problému). Jejich myšlení je emočně oddáleno od problému (např. „pokud by šli na sever, nejspíše zmrznou“, nikoli „pokud bychom šli na sever, asi bychom umrzli“). Cvičení se mohou stát hrou, pokud jsou soutěžní, mají způsob bodování a mají-li účastníci pocit, že se musejí snažit vyhrát nezávisle na etice reálného světa. Cvičení se mohou stát i simulacemi, mají-li účastníci rozděleny role a dostatek informací na chopení se problému.

*Ambivalent*<sup>168</sup> představuje Jonesův pojem pro aktivitu obsahující „v jeden okamžik dvě nekompatibilní a konfliktní metodiky“ (Jones, 1995, s. 19). Ambivalenty neodpovídají žádné z předchozích kategorií aktivit, jejich příznakem

---

<sup>167</sup> např. šachy či scrabble

<sup>168</sup> Jones používá ve svém mateřském jazyce (angličtině) pojmu „ambivalent“ ve formě podstatného jména. Přídavné jméno stejného znění značí v češtině „rozporný, ambivalentní“. Z důvodu stručnosti jsme se i v tomto textu rozhodli pro používání formy podstatného jména ambivalent (jakožto nekonzistentní aktivita). Pro plural používáme pojem „ambivalenty“.



bývá zmatení lektora i účastníků. Ambivalent je nejčastěji aktivita směřující prvky hry a simulace způsobem nevhodným pro vzdělávací účely.

Příkladem ambivalentní aktivity je tzv. věžňovo dilema. Dva účastníci - fiktivní obžalovaní ze společného porušení zákona - jsou postaveni do situace, ve které je pro každého z nich výhodné, aby vinu popíral (lhal), jen pokud ji popírá i druhý hráč. Naopak, přizná-li se jeden z nich a druhý vinu dále popírá, dostane ten, který se přiznal, jen mírný nebo žádný trest, zatímco hráč, který zapíral, dostane trest velký. Přiznají-li se oba, bude jejich trest větší, než je trest hráče, který by se přiznal jako jediný, a menší nežli trest toho, který sám zapíral. Nastává tak konflikt mezi zájmy individua a dvojice. Každý z účastníků své rozhodnutí o přiznání či nepřiznání dělá o samotě, lektor jejich volby zaznamenává a po každém kole sděluje.

Jiné chování lze ve věžňovu dilematu očekávat, budou-li účastníci aktivitu chápat jako *hru* (game) a jiné, pokud situaci berou jako *simulaci*. Při hře bude cílem hráčů získat co nejmenší trest. Při simulaci budou zvažovat i otázku loajality vůči partnerovi. Pokud aktivitu jeden účastník bere jako hru a druhý jako simulaci, dochází ke zmatení a vzájemnému osočování (v argumentaci se střídá kritérium bodového hodnocení a zachování morálky). Tyto dva módy myšlení a jednání nejsou slučitelné (srov. Blötz, 2003, s. 53), neboť každý sleduje jiný cíl: edukační či herní.

Za nebezpečnou považuji interpretaci takovýchto ambivalentních aktivit - například častým argumentem je, že se v aktivitě ukázal skutečný charakter účastníka (např. Moreno, 1953, s. 81), není však zdaleka jasné, zda jednal za sebe, nebo v roli hráče. Mezi rolí hráče a rolí funkcionální může být velký rozdíl, mimo jiné proto, že si hráči chtějí *zkusit* jednat ve hře tak, jak by jim to jejich svědomí a etika reálného světa neumožňovaly. O zkoušce charakteru pak nemůže být ani zmínky.

Na ambivalentnost aktivity mají vliv tři proměnné: zadání aktivity (volba slov lektora), samotná podstata aktivity, třetím faktorem je i „nastavení“ účastníků (zvyk soutěžit, zvyk hrát divadlo <sup>169</sup> atd.). Za zvláště důležité považuji

---

<sup>169</sup> Například v dramatických kurzech.

terminologické vyjasnění (i vzhledem k zaměření této práce), neboť nevhodná terminologie na straně lektora vede k nevhodným očekáváním účastníků a ta vedou k nevhodnému jednání - neodpovídajícímu požadovanému módu jednání (srov. Jones, 1995, s. 14). Podobně se o nepřiléhavosti pojmu plánovací *hra* vyjadřuje Blötz (2003, s. 20). Následující tabulka shrnuje Jonesova pojmová doporučení pro použití simulací ve vzdělávání.

<i>Vhodné</i>	<i>Nevhodné</i>
simulace, aktivita, program	soutěž, hra, hraní rolí, cvičení
Účastník	hráč, herec, luštitel, soutěžící, trainee, student
facilitátor, organizátor	učitel, trenér, instruktor
jednání, funkce, profese	soutěžení, hraní, iscenace, divadlo
role (funkcionální)	role (divadelní)
zodpovědně jednat	vyhrát (prohrát) hru
etika reálného světa	skórovací schema, body, zábava
profesionální chování	vykonávat cvičení, hru, atd.

Tabulka 16: Terminologické doporučení pro lektory při práci se simulacemi (upraveno podle Jones, 1995, s. 14)

Význam pojmů samozřejmě závisí na kontextu, ve kterém jsou použity (a konotaci připisované pojmům v dané řeči). Zde se jedná o seznam pojmů pro práci se simulacemi, proto mohou být pojmy zde zavržené s klidným svědomím použity u aktivit vyžadujících jiný mód myšlení a jednání (např. pro hraní rolí, týmová cvičení, apod.)

Simulace tedy hrou je i není. Simulaci nelze považovat za hru ve smyslu soutěže, zábavy, hraní divadla. Je však hrou, pokud nám pro definici hry vystačí, že se jedná o jednání v módu „jako“, případně ve stavu plynutí. Neboť i podle Valentovy (2008, s. 54) definice simulace se jedná o takový typ ponoření do fikce, kdy účastník jedná sám za sebe v určitých změněných podmínkách (autenticita v simulovaném prostředí – „jak bych jednal já, kdyby...“). Potom by slovní spojení

simulační hra nebylo nikterak přestupkem vůči jednotné metodice. Přikláním se k v češtině běžnému užívání pojmu *simulační hra* (*hra* v češtině představuje širší pojem nežli anglické *game*), avšak s apelem na vzdělavatele, aby sami sobě i svým účastníkům vždy důkladně osvětlili podstatu *hraní a jednání* v simulaci. Není nakonec tak důležité, jestli všichni budou jednat v simulaci, nebo všichni hrát hru (*game*).<sup>170</sup> Důležitější je, aby ve skupině nastala shoda o módu myšlení a jednání, neboť co způsobuje konflikty, je právě nekonzistence těchto módů.

#### 4.5 KLASIFIKACE VZDĚLÁVACÍCH SIMULACÍ

Podle předchozího textu by *obecná* definice simulační hry mohla být následující: jedná se o takový druh (vzdělávací) aktivity, která předstíráním zpřítomňuje v realitě (v tuto chvíli na tomto místě pro tohoto člověka) nepřítomné prvky a to tak, že činnost účastníka je cílená, řízená pravidly (minimálně etickými) a existují v ní určité sociální vztahy (kooperace nebo kompetice). Je vytvořeno umělé prostředí pro experimentální jednání účastníků – ti se stávají součástí modelovaného systému (modelem není myšlena miniaturizace či věrná imitace, nýbrž na klíčové aspekty omezený systém). Jejich jednání ovlivňuje stav systému (ať již mezilidskou interakcí či matematickými funkcemi). Předmětem učení je především jednání a jeho následky. (Jak však bude poznat dále, mohou být cíle simulací nejen v psychomotorické oblasti.)

Ve vzdělávací praxi existuje nepřehledné množství variant simulačních her, které se od sebe v mnohém, nebo i jen v (důležitých) detailech liší. Následující kapitola se snaží vybrané typy vyjmenovat a popsat - nikoli podat typologii kompletní, nýbrž popsat typy vyskytující se v odborné literatuře častěji.

Základní dělení, které nabízí Ulrich Blötz<sup>171</sup> (Blötz, 2003, s. 54), ale objevuje se i v další odborné literatuře (např. Jones, 1995; Klabbers, 2003) se týká kritéria ote-

---

<sup>170</sup> Zvláštní postavení má simulační hra jako symbol konkurenčního soupeření – jedná se o institucionalizovaný příklad soutěže, která však má také svá etická pravidla a z nich vyplývající důsledky.

<sup>171</sup> Ulrich Blötz je jedním z editorů překvapivě publikace *Planspiele in der beruflichen Bildung* vydávané pod hlavičkou Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) neboli Spolkového institutu profesního vzdělávání. Tato publikace vychází opakovaně každých několik let jako aktualizovaný katalog plánovacích her pro profesní vzdělávání. Součástí je i CD-ROM s odbornými příspěvky k jednotlivým didaktickým otázkám použití plánovacích simulačních her a příklady z praxe.

vřenosti/uzavřenosti.<sup>172</sup> Blötz však nehovoří o hrách simulačních, nýbrž o hrách plánovacích (*Planspiel*, angl. *planning simulation*). Tento pojem poukazuje na akcent v plánovacích činnostech účastníků. Ač v současné praxi není plánovací hra pojmem z nejběžnějších, zmiňují jej například už i „veteráni“ české didaktiky dospělých, Emil Livečka a Josef Kubálek (1978, s. 174), dále také Jaroslav Mužík (1998, s. 257: „plánovitě řízená hra“). V německojazyčné oblasti se jedná o koncept s dlouholetou tradicí a nakonec i velmi podobným významem jako má v češtině simulační hra či strategická<sup>173</sup> hra a v angličtině *gaming simulation* nebo *simulation game*. V plánovací hře (kterou považuji za podskupinu simulačních her a proto zde bude také zmiňována jako plánovací simulace) stojí v popředí zkušenost z plánovacího (anticipačního, rozhodovacího) jednání účastníka. Nejběžnější oblasti plánování tak zároveň určí i zaměření plánovacích simulací – jedná se o simulace manažerské (řízení organizací), podnikové či ekonomické (ekonomické souvislosti), vojenské, (štábní cvičení – Mužík, 2005, s. 126), případně také výcvikové firmy. Plánovací simulace jsou údajně spolu s případovými studiemi jednou z nejběžnějších metod dalšího vzdělávání manažerů (Blötz, 2003, s. 3).<sup>174</sup>

Plánovací hry lze tedy podle simulované oblasti plánování dělit na **politické** (čistě politické, vojenské, environmentální; např. Jakob Erle: *Zinga Game*, 1997: <http://www.iaed.info/pdf/zingagame.pdf>), **podnikové** (ekonomické, manažerské, angl. *business games*, *management games*), případně další.<sup>175</sup> Jaroslav Mužík (2005, s. 125) hovoří podle velikosti měřítka o hrách podnikových (úroveň podniku) či strategických (rozlišuje dále národní a nadnárodní kontext).

---

<sup>172</sup> Uzavřenost a otevřenost simulací je možno vnímat na stejné ose, na které byly odlišeny hry v roli podle míry *strukturovanosti*.

<sup>173</sup> Ne každé plánování je strategické. Strategii chápeme jako dlouhodobé plánování, v plánovacích hrách jsou však často zahrnuty i krátkodobější úrovně. Proto preferujeme obecnější pojem plánovací hra, jejímž podtypem může být hra strategická.

<sup>174</sup> Příkladem využití manažerské simulační hry v českém prostředí je Simgame (vyvinul NÚOV: <http://www.nuov.cz/simgame>) či Manahra, vzniklá na Katedře podnikového hospodářství Ekonomicko-správní fakulty Masarykovy univerzity v Brně (<http://manahra.econ.muni.cz/>)

<sup>175</sup> Čtenáře zajímající se o možnosti využití simulací ve výuce informačního managementu odkazuji na diplomovou práci Martina Budaře (2002).

Kenneth Jones (1995, s. 41) připisuje první organizované pokusy o simulační hry pruské armádě z 19. století. Místo otázky „jak byste se zachoval v situaci XY“ byli adepti na důstojnickou pozici do situace vrženi a sledovalo se, jak jednájí. Obdobný postup byl poté aplikován i v britské armádě a později i v jiných oblastech nejen k výběru (hodnocení určitých kvalit žádoucích pro konkrétní pozici – podobné dnešnímu assessment centre), nýbrž také k rozvoji lidí. V USA byly vojenské simulace inspirací pro zavedení simulační metody do průmyslu a obchodu. „Výběr manažera se od výběru špióna v principu příliš neliší.“ (Jones, 1995, s. 43)<sup>176</sup>

Stranou zájmu této práce zůstávají případové studie, které sice podle dělení Livečky a Kubálka (1978) i Mužíka (1998) patří mezi problémové metody spolu s hraním rolí a manažerskými hrami, nevykazují však prvky hry (pokud se s nimi pracuje jen diskusně či písemně, což k podstatě této metody obvykle patří). Jak uvádí Frank Heideloff (in Belz, 2001, s. 166), je možno na plánovací hry nahlížet jako na kombinaci případové studie a rolové hry. Případová studie v rámci plánovací hry pouze definuje komplexní situaci, ve které je potom herně jednáno. Přechod od případové studie k plánovací hře či hře rolí může být snadný – stačí účastníky místo diskutování o případu nechat jednat v roli (včetně osobnostních charakteristik) někoho z případu (hraní rolí), nebo převzít funkci (a ponechat si svou identitu, což odpovídá jedné z definic simulace).

Podle Mužíkova popisu (2005, s. 147) lze v určitých kontextech chápat pojmy „manažerská hra“ a „výcviková firma“ jako synonyma. *Výcviková firma* dle Blötze (2003, s. 34) je potom cvičná aktivita fiktivních firem (například bank), které hospodaří na elektronicky propojeném fiktivním trhu. Negenerují opravdový zisk, což je rozdíl oproti *juniorským firmám*, které jsou skutečnými dceřinými společnostmi své „matky“ a s její pomocí produkují a nabízejí reálné produkty. Účastní-

---

<sup>176</sup> Je zajímavé si všimnout, že v kontextu vojenství není slovo „hra“ časté (snad kromě chlapecké hry na vojáky). Místo vojenské simulační hry se používá vojenská simulace či vojenské cvičení. Oproti tomu v komerční sféře je velmi častým termínem manažerská hra, k čemuž se Jones (1995) staví odmítavě. Oprávněně tvrdí, že pro nižší hierarchické vrstvy personálu neexistuje ekvivalent, že pojem hra má jen marketingově a navíc mylně zvýraznit element zábavy. Přesto se pojmu manažerských her tato práce nebude vyhýbat. Petr Smutný (2008) nazývá manažerské hry jako „manahry.“

ky juniorské firmy jsou obvykle lidé na trainee-pozici (procházející vstupním profesním výcvikem v dané firmě).<sup>177</sup>

Blötz (2003, s. 11) obecně dělí simulace na individuální/skupinové; deskové/s podporou PC; mikroekonomické/makroekonomické; a samozřejmě jejich různé kombinace. Zároveň předkládá **dvě didaktické koncepce** pro práci se simulacemi:

- *Samostatná hra účastníka* (oddělení účastníka a lektora, nebo dokonce neexistence lektora). Tento způsob provedení klade vysoké nároky na design simulace, neboť z důvodu nemožnosti s lektorem cokoli konzultovat musí být vše zaznamenáno v podkladkových materiálech.

- *S podporou vzdělavatele* – účastník taktéž jedná v rámci simulace samostatně, uvedení a facilitace rozboru však jsou v rukou vzdělavatele. Tento způsob uvádí Blötz (tamtéž, s. 16) jako častější. Lze jím snáze směřovat a kontrolovat výstupy učení.

Velice náročné, a přitom uživatelsky značně užitečné, je dělení simulací (a výukových metod vůbec) podle **cílů**. Blötz (tamtéž, s. 21) zmiňuje, že se neustále objevují pokusy třídit simulace podle obvyklých taxonomií cílů (znalosti, schopnosti a dovednosti). To často vede k dlouhým seznamům zamýšlených cílů. Uživatelé simulací (lektori, kteří rozhodují o jejich ne/využití) nejsou poté schopni posoudit relevanci a kvalitu těchto seznamů cílů. Nezřídka je seznam cílů pro dvoudenní simulace téměř neuvěřitelný. Navíc je atraktivita formulací jako například „získání znalostí a trénink dovedností z oblasti podnikového managementu“ založena na nekonkrétnosti – takový cíl bude vždy naplněn, ať je učební efekt jakkoli nízký.

---

<sup>177</sup> V souvislosti s trainee programy je užitečné uvést pojem *action learning* neboli učení se přímou praxí. Zaměstnanec pracuje na reálných úkolech, které jsou poté například s pomocí mentora reflektovány a jsou v nich hledány klíčové faktory úspěchu. Jedná se tedy také o učení prožitkem, avšak poněkud v jiném smyslu než jak s ním obvykle pracuje zážitková pedagogika, neboť se nejedná o cvičné situace, nýbrž o produktivní učení, které má pro podnik okamžitý přínos. Přesto mají simulace oproti učení se přímou praxí několik výhod - v simulacích lze i výrazně chybovat a dělat na zkoušku postupy, které by v praxi vedly ke zbytečným ztrátám; účastník může vidět několik fází ve zhuštěné časové simulaci; simulace lze nabídnout i menším a středním podnikům, kde si trainee programy s mentorem nemohou dovolit.

Ke všemu je třeba počítat s tím, že každý účastník přichází do simulace s určitou předchozí zkušeností a znalostní výbavou. Pro jednoho tedy bude nového něco jiného, nežli pro druhého (srov. Knowles, Holton, Swanson, 2005, s. 206). Možností, jak zlepšit situaci v popisu produktů (simulací), je být v popisu cílů pokud možno konkrétní. V Příloze C se mimo jiné nachází Blötzův příklad definice cílů plánovacích simulací.

Německý spolkový svaz profesního vzdělávání rozlišuje (na základě analýzy dotazníků pro účastníky plánovacích simulací) 4 oblasti cílů a 3 kvality cíle. Oblasti cílů byly jmenovány tyto:

- „**Věcné, odborné jednání** (plánování, rozhodování, vyhodnocení, analyzování, konstruování atd.)
- **Sociální jednání** (vyjednávání, prezentování, komunikace při řešení konfliktů, apod.)
- **Věcné prožívání**, tj. prožívání souvislostí – například podnikohospodářské souvislosti rozhodnutí jednotlivých divizí, tržní souvislosti; zážitek fungování zobrazeného systému po dobu několika vývojových etap.
- **Sociální prožívání** - prožívání chování sebe i druhých, souvislostí v modelovaných sociálních systémech.“ (upraveno podle: Bundesinstitut für Berufsbildung in Blötz, 2003, s. 22, tučně JF)

Respondenti – účastníci plánovacích simulací – zmiňovali následující tři „cílové kvality“ (Lernzielqualität):

- „S učením související a s pocity spojené **zážitky**:
  - zážitek sebe sama (svých ne/úspěchů, význam některých činností pro zdar aktivity, emoční sebezkušenost),
  - z jednání druhých účastníků vedoucího ke ne/zvládnutí nároků situace, z toho vyplývající odvození důsledků pro vlastní jednání
  - zážitek výzvy, úspěchu či krachu při vedení firmy, jako pasivní zážitek, obohacení vlastního smyslu pro riziko.
- Získání **znalostí** v průběhu simulace:

- nároky na vedení podniku, na jednání, komunikaci, systematické a intuitivní postupy, použití řídicích nástrojů, aktivní plánování
  - o vlastních kvalitách ve věci zvládnutí výzev, jejich možnosti zlepšení, srovnání s druhými účastníky,
  - pracovní souvislosti, vztahy příčina-následek, jak se ukázaly ve hře
  - využití systematického plánování, aplikace podnikohospodářských nástrojů ve vlastní praxi.
- **Trénink** neboli vícenásobné provedení s cílem zlepšit kvalitu jednání.
- při přípravě rozhodnutí – plánovací výpočty, vyhodnocení výsledků podnikání, plánování scénáře vývoje
  - manažerská komunikace, jako např. prezentace, vyjednávání, apod.“
- (Blötz, 2003, s. 22)

Jednotlivé plánovací simulace mohou s ohledem na potřeby účastníků akcentovat některou z výše popsaných dimenzí. Latentně jsou však tyto oblasti cílů obsaženy ve většině simulací, zdůraznění vybraných aspektů může proběhnout při instrukci a reflexi aktivity.

Blötzem navržené třídění plánovacích simulací je založeno na čtyřech kritériích, která jsou zásadní pro tvorbu a výběr simulace z hlediska vzdělavatele. Ve sloupcích tabulky jsou vyjmenovány nejčastější kategorie simulací dle kritérií uvedených zcela nahoře.



Médium	Modelovaná oblast	Role lektora	Sociální uspořádání
simulace založené na formulářích	podnikové simulace (obecná)	lektorem vedené simulace	skupinové simulace, paralelně
interaktivní počítačová simulace (off-line)	funkcionální hry (simulace jedné či více specifických funkcí)	simulace bez lektora	skupinové simulace, soutěžně
interaktivní online simulace	hry pro specifická odvětví (branže)	online tutoriál	individuální simulace
soutěžní centrála (elektronická)	hry na trénink komunikačního jednání (blíže rolovým hrám)		soutěžní simulace na dálku
soutěžní centrála (klasická)	volné, otevřené simulace (free-form-games)		
deskové plánovací simulace			

Tabulka 17: Ukázková kritéria třídění plánovacích simulací (upraveno podle Blötz, 2003, s. 49)

**Médium** určuje, prostřednictvím čeho (jakého materiálu) účastník interaguje s modelovanou situací. Determinuje tak, kam směřují jeho rozhodnutí a jak získává zpětnou vazbu o následcích.

Počítačová (PC) simulace může mít například tyto dvě podoby: účastník zaznamenává svá rozhodnutí přímo do svého PC, který mu je ihned zpracuje; nebo je zaznamená na formulář, který je poté přinesen k centrálnímu PC (k lektorovi), kde je simulační software nainstalován. Zanalyzovaná data jsou následně účastníkům k dispozici. Počítačová podpora může být odlišena i podle charakteru sítě – zda se jedná o počítače atomizované, nebo propojené intranetovým způsobem, případně až internetem. Každý z těchto způsobů může zásadně ovlivnit práci se simulací.<sup>178</sup> Interaktivní online simulace (na internetu i intranetu) se vyznačují tím, že je účastník přímo napojen na simulační software, který okamžitě vyhodnotí jeho vstupy a poskytne mu zpětnou vazbu.

Mezi hráčem a softwarem může být vložen jakýsi rozhodčí vyhodnocovací orgán, kterému Blötz říká „soutěžní centrála“ (jakási hospodářská komora). Ta poté vy-

<sup>178</sup> Velmi podrobně se možnostem využití různých počítačových funkcí pro vzdělávací simulace a hraní rolí věnuje Morry van Ments (1999, s. 178-191).

řizuje veškeré datové operace buď elektronicky, nebo dříve klasicky poštou zasláním výsledků (týká se především dlouhodobějších simulací na dálku).<sup>179</sup>

Deskové plánovací hry využívají jakožto interakční medium hrací figurky a/nebo hrací desku. Model, který je v základu takové hry, není vázán na software, nýbrž je vyjádřen pevnou strukturou pravidel (v návodu a lektorově instrukci). Jako příklad poslouží desková hra *Logistika hrou* vydaná společností DB Schenker.

Druhým velmi důležitým kritériem pro výběr simulace je **oblast**, obor, který je simulován. V případě, že plánovací simulace zpracovává témata řízení, rozhodování a plánování v rámci co nejobecněji definovaného podniku, hovoří Blötz (2003, s. 50) o obecné manažerské plánovací hře, business simulaci, nebo podnikové plánovací hře. Takovýto model zohledňuje celkovou perspektivu řízení podniku, aniž by se věnoval specifikům různých oblastí.

Simulace jednotlivých ekonomických odvětví jsou zaměřena úžeji. Je však třeba zohlednit, že rozdíly nejsou dány jen odvětvím, nýbrž také velikostí podniku i jinými faktory (například Večerka za rohem je obchodní firmou stejně jako velký obchodní řetězec, ale jejich simulace by vypadaly velmi odlišně).

Funkcionálními nazývá Blötz takové simulace, jejichž model je převážně zaměřen na plánování, organizování a pracovní postupy jedné z podnikových funkcí – např. logistika či výroba.

Hry na trénink komunikačního jednání (rolové plánovací hry - Rollenplanspiel) nejsou založeny na matematickém modelu jako předchozí typy. Zatímco předchozí typy her se teoreticky opírají o vybrané ekonomické teorie, jsou simulace chování založeny na teoriích organizačního chování, teorii organizace a řízení. Zadání může být kupříkladu modelovat „mentální modely“ jednotlivců směrem ke společné organizační kultuře a cílům (například v situaci zavádění nové koncepce rozvoje lidských zdrojů).

---

<sup>179</sup> Příkladem soutěžní simulační hry provozované na dálku je v SRN a v některých dalších zemích Evropy známá hra MARGA, provozovaná prostřednictvím European School of Management and Technology. (První verze hry Marga byla spuštěna již v roce 1971.) Více například na internetových stránkách <http://www.esmt.org/deu/executive-education/marga-planspiel/>

Všem předešlým typům simulací je společné, že mají v základě nějaký více či méně pevný model vytvořený odborníky na dané téma. Lze ho do určité míry přizpůsobovat, ale celkově vzato je rigidní, co se „pravdy“ týče – účastník se naučí to, co autoři simulace ověřili ve své praxi a považují za správné. Pro takovéto typy metod učení se na daném modelu se vžil označení **uzavřené simulace** (rigid-rule-games) – viz dále.

Třetím kritériem pro výběr a konstrukci hry je **role lektora**. Úkolem lektora jsou činnosti jako uvedení do hry, podpora při průběžných problémech a reflexe na závěr. Kromě reflexe může téměř všechny činnosti nahradit software. Lektorův přínos spočívá tedy hlavně ve vedení reflexe (v dohledné době od skončení simulace) k vyhodnocení učení účastníků.

Čtvrtým bodem odlišujícím od sebe typy simulačních her je podle Blötze **sociální uspořádání**. O skupinových simulacích hovoříme tehdy, když simulace probíhá se zapojením skupiny účastníků, kteří svůj úkol ve hře vnímají jako skupinový. Důležité je navíc rozlišit hru paralelní a soutěž. V paralelní hře vedou všichni stejný podnik za stejných podmínek. Rozhodnutí a činnost jedné skupiny nemá vliv na další skupiny. Úkolem každé ze skupin v tomto uspořádání je za stejných podmínek dosáhnout co nejlepších výsledků. V případě soutěže (tedy konkurence) je zadání jiné – každá skupina řídí jiný podnik (sice stejně vypadající, ale konkurenční) stejného odvětví. Protože se všichni pohybují na jednom trhu, jsou jejich činnosti vzájemně ovlivněné, jejich vztah je konkurenční. Cílem skupiny je dosáhnout co největšího podílu na trhu.

U individuálních simulací hraje účastník nejčastěji proti modelu (PC programu). Cíle a zadání se výrazně neliší od skupinových simulací. Lze je také provozovat paralelně (úspěch účastníka se zaznamenává na seznam dle úspěšnosti – síně slávy, zaznamenání rekordů a jmen) či soutěžně (tzv. multiplayer-games). Vhodné jsou tyto simulace mimo jiné k tomu, aby účastníky uvedly na stejnou úroveň znalostí (před pokračovacím kurzem). Jsou také vhodné k pochopení struktur a procesů, například v adaptačním procesu nového zaměstnance. Pro rozvoj pracovních dovedností jsou však jejich možnosti omezené, neboť postrádají reflexivní fázi. Při práci se skupinou přebírá lektor roli facilitátora přenosu (transferu)

zkušenosti ze hry do pracovní reality účastníků, v případě individuální simulace musí tuto práci provádět účastník sám. Problém ve hře není možné řešit kreativně, je nutno vyhovět struktuře programu. Dále je jen omezená možnost sdílet zkušenosti s druhými - například internetovými diskusními platformami.

U simulací na dálku se dle Blötze (2003, s. 53) zvyšuje riziko, že účastníci budou jednat vyloženě soutěžně (nikoli tržně, nýbrž soutěžně ve smyslu hry – viz ambivalentní povaha situace podle Jonese, 1995, s. 19). Snižuje se tak pravděpodobnost přenosu naučeného do praxe účastníků.

Téměř všechna čtyři vyjmenovaná kritéria (medium, obor, role lektora, sociální uspořádání) se kombinují a vznikají tak například hry typu: interaktivní online simulace zaměřená na specifickou oblast podnikání s online tutoriály, určeno pro jednotlivce; interaktivní počítačová funkcionální simulace vedená lektorem, určená skupinám v paralelním uspořádání, atd. Teoreticky tak přichází jen podle těchto 4 kritérií v úvahu přes stovku možných typů.

Snad nejběžnější rozlišení simulací spočívá v jejich otevřenosti/uzavřenosti. Shrnutí rozdílů mezi těmito dvěma typy přehledně prezentuje Příloha F. **Uzavřené simulace** (rigid-rule-game) mají pevně daná pravidla a dle Blötze na trhu simulačních her převažují (2003, s. 54). Účastníci jsou vsazeni do připravené situace, součástí hry je vedení lektorem, úkolem je dohrát s co největším úspěchem. Klasická konstrukce uzavřené plánovací simulace je složená z matematického zobrazení chování a funkcí mezi proměnnými pracovního (často manažerského) prostředí, spojených s rolovou hrou řízení.

V případě uzavřené podnikové simulace je účastník v roli podnikatele nebo vedoucího oddělení. Program vyhodnotí výsledky jeho činnosti a zhodnotí tak úspěšnost. Výsledky jsou účastníkovi sděleny (zobrazeny), čímž je zajištěna zpětná vazba na jeho jednání. Uzavřený typ simulace poskytuje možnost proběhnout cyklus činnostního učení několikrát (od zadání cílů v první herní fázi přes plánování a koordinaci, zavedení opatření, realizaci, kontrolu a průběžnou analýzu k novému zadání v další herní periodě atd.).

U **otevřených simulací** (free-form-games), lze rozlišit tři varianty (Blötz, 2003, s. 51-52): „a) Není dán pevný model, naopak je úkolem hráčského týmu model sa-

mostatně vyvinout. Učí se v průběhu tvorby modelu. b) Scénář obsahuje modelové zobrazení, které je účastníky pečlivě prozkoumáváno. c) Kombinované formy otevřeného a uzavřeného modelu.“

Oproti uzavřeným hrám, kde je otázka položena zhruba „Toto je váš cíl a takový je tu problém, jak ho vyřešíte?“ je ve hrách otevřených zadání takovéto „Taková je situace, co s tím uděláte?“ (volně podle Blötz, 2003, s. 57) Zadání je tedy volnější, účastníci jsou sebeřízenější, jejich jednání téměř není lektorem regulováno.<sup>180</sup> Otevřené simulace mohou být i silně zážitkové, neboť jejich nestrukturovanost pouští do dění osobní i skupinovou dynamiku (nutné je potom naopak strukturovat fázi reflexe zkušeností mezi účastníky).

Uzavřené a otevřené simulace kladou jiné nároky na účastníky. Uzavřené simulace jsou pro účastníky komplikované systémy, které by na začátku kurzu těžko pochopili bez vstupních znalostí. Není v nich cílem, aby simulovaný systém chápali jako black-box a jednali zcela náhodně, nýbrž aby mechanismy systému chápali, ověřovali a zdokonalovali své jednání v něm. Uzavřené simulace učí jednomu postupu, jednomu paradigmatu, které autor simulace či lektor považuje za platné. V otevřených simulacích jsou možné i jiné postupy - jsou více zacíleny na schopnost se učit. Lektor facilituje dialog o proběhlé komunikaci a o způsobech řešení konfliktů. Podporuje transfer zkušeností z této konkrétní situace na další. Po každé aktivní fázi rozhodování a jednání následuje minimálně stejně intenzivní fáze reflexe právě nabytých poznatků a jejich významu pro jednotlivé účastníky.

Rozdělení plánovacích simulací podle způsobu plánování na **operativní** či **strategické simulace**. Operativní odpovídají více uzavřeným simulacím (plnění úkolů dle daných požadavků), otevřené simulace častěji nastiňují problémy a otázky vyššího managementu, jsou spíše strategické (dlouhodobější plánování).

„Čím zkušenější účastníci, tím otevřenější by měly být simulace“, říká Blötz (2003, s. 64, zvýraznění v originále) a popisuje dále čtyři vývojové stupně manažera, které budou vyžadovat také různé vzdělávací přístupy. Podle „kognitivní

---

<sup>180</sup> Příkladem otevřené simulace je mezinárodně známá hra pro multikulturní komunikaci *Bafa Bafa*, uvedená například v Gymnasionu č. 1, jaro 2004, s. 63-66

komplexity“ odlišuje tyto fáze: diplomat, expert, tvůrce, stratég (Torbert in Blötz, 2003, s. 65).

*Diplomat* je nejnižším stupněm, na kterém se člověk snaží vrůst do stávajících skupinových norem, nevyvolává žádné konflikty a snaží se o harmonii a loyaltitu. Fáze *expertní* se vyznačuje preferencí dokonalosti, péčí o detaily a snahou získat podrobné znalosti. Teprve *tvůrce* si vyvíjí zcela vlastní identitu a pohled na práci. Přebírá odpovědnost za následky svého jednání, je proaktivní a od podřízených neakceptuje výmluvy. Rozhodnutí nepadají jen z hlediska „technických“ otázek a faktů, nýbrž také s ohledem na interpersonální vztahy a politický rámec. *Stratég* tyto charakteristiky ještě zdokonaluje, je pro něj radost zvládat dilemata a paradoxy pracovního světa, pracuje hlavou a je schopen rychle a přiměřeně reagovat na aktuální události. Je schopen utvářet nové organizační formy a flexibilně měnit cíle.

Přechod z jedné úrovně do další představuje restrukturalizaci jednotlivcov a pohledu na svět. Pestrý je například postup z fáze experta do úrovně tvůrce – dosud nejdůležitější odborné znalosti jsou nahrazeny (minimálně doplněny) například marketingem a orientací na zákazníka. S tím je spojeno období nejasností, nejistota o vlastní kompetentnosti a postavení. Právě v těchto přechodových obdobích mohou být velmi přínosné plánovací simulace (Blötz, 2003, s. 66).

Uzavřené simulace se orientují spíše na úrovně diplomatů a expertů. Proto nabízejí scénáře vedoucí k osvojení si nástrojů určité funkce (např. managementu) a k jejich použití v různých situacích. Oproti tomu simulace otevřené tematizují rozvoj na úrovni tvůrců a stratégů. Vedou k reflexi vlastního přístupu k nejistotě, rozporům či dilematům.

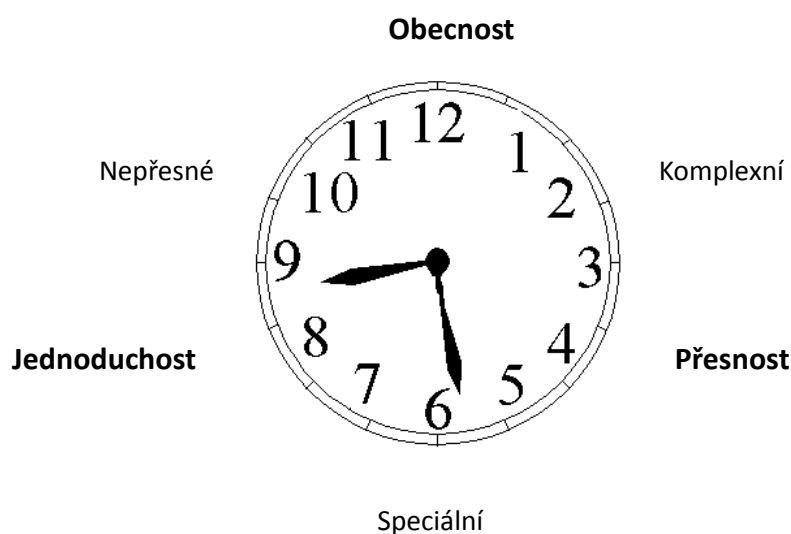
Warren Thorngate vyvinul tzv. **hodinový model** (Thorngate in Blötz, 2003, s. 70, viz obr. 9), který tvrdí, že simulace mohou ze tří rysů (jednoduchost, obecnost, přesnost) vykazovat zároveň pouze dva, zatímco zbylý třetí rys je předchozími vyloučen. Lze odlišit následující tři varianty simulací:

- Simulace, která je obecná a přesná – *komplexní* (např. hra pro specifickou branži, která zobrazuje rozmanité podnikové struktury velmi přesně a zároveň

přináší zobecnitelné poznatky o podniku). Vhodná je jen pro účastníky, kteří tuto komplexitu dokáží zvládat – například pro manažery v jednom odvětví.

- Simulace, která je přesná a jednoduchá – *speciální* (např. detailní, ale jednoduché zobrazení výrobní firmy). Učební výstupy jsou příliš speciální na to, aby mohly být přenositelné na jiné firmy stejného zaměření. Vhodný je tento druh simulace kupříkladu pro zaměstnance ve fázi adaptace.

- Simulace, která je obecná a jednoduchá – *nepřesná* (je žádoucí při vysvětlování obecných principů – například otázky na systémové souvislosti). Užitečné jsou pro výcvik v nadoborových kompetencích a při uvádění do vybraných způsobů myšlení a jednání pro všechny cílové skupiny. (Thorngate in Blötz, 2003, s. 70)



Obrázek 9: „Simulační hodiny“ jako symbol přiměřené komplexity plánovacích simulací (podle Thorngate in Blötz, 2003, s. 70)

#### 4.6 SHRNUÍ

Na základě předchozích stran v kapitole Simulace lze odlišit několik výraznějších perspektiv na termín simulace. Nejširším významem simulace je *obecný jev předstírání*, zpodobování, případně modelování. Pokud bude zúžen kontext, ve kterém je předstíráno, na oblast vzdělávání, lze chápat simulaci jakožto zkrácený název pro *simulační hru vyžadující jednání účastníka, s dominantním<sup>181</sup> prvkem*

<sup>181</sup> Samozřejmě lze těžko zcela exaktně měřit poměr různých herních prvků a určovat, zda je jeden či druhý z nich dominantní.

*předstírání*. Předstírat lze různou měrou různé věci – kupříkladu chování, roli nebo prostředí.

Nejužší zde představenou definici simulace pak vnáší dramatická výchova, která ji chápe jako *typ hry v roli* s poměrně nízkou úrovní účastníkového vstupu do role (oproti alteraci a charakterizaci). To znamená, že účastník představuje sám sebe ve fiktivní situaci - simulováno je jen prostředí (Valenta, 2008, s. 54).

Tomuto odpovídá i Jonesovo (1995) pojetí, které jako simulaci popisuje aktivitu, v níž účastník jedná v rámci zadané funkce dle vlastních způsobů (autenticky) a jakoby reálně (se zahrnutím etiky reálného světa). Jones odmítá pojem „simulační hra“, neboť je-li aktivita kombinací hry (v jeho chápání *game* jakožto soutěživé aktivity – účastníci mají za povinnost se snažit vyhrát) a simulace (autentické jednání, profesionální, zahrnující etiku reálného světa), musí podle něho být nutně ambivalentní a edukačně matoucí, neboť tyto dva módy myšlení a jednání nejsou slučitelné. Tento problém je částečně řešen již překladem (termín *game* je pouze fragmentem toho, co je *hra* v češtině – viz kapitola 1) a tak, ačkoli považuji samotnou *simulaci* za vhodnější, nebráním se ani pojmu *simulační hra*. Nutné je však zajistit vědomí jednotného módu myšlení a jednání účastníků.

V této práci je *simulací* či *simulační hrou* míněna interaktivní vzdělávací aktivita, při níž je reálně jednáno ve funkcionálních rolích (např. právník, novinář, moderátor) za fiktivních podmínek. Simulace vyžadují odpovědné profesionální jednání, k čemuž jsou účastníkům k dispozici klíčové informace v dostatečném rozsahu (texty, nákresy, profil konkurence, data o stavu trhu, grafy, atd.). Některá fakta si účastníci mohou vymyslet, avšak klíčové danosti by jim měly být zadány (což simulaci vymezuje oproti některým jiným druhům hry v roli).

Blötz hovoří o tom, že simulace účastníkům poskytují trojitou zpětnou vazbu: 1) skrze simulovaný systém (například procenta podílu na trhu), 2) z reakcí dalších účastníků – sociální zpětná vazba, 3) prostřednictvím lektora (srov. Blötz, 2003, s. 17). Právě zpětná vazba od „systému“ je jedním z prvků, kterým lze simulaci odlišit od hraní rolí.



Cílem simulací je buď prozkoumání systému a procesů (ve zredukované podobě), nebo interakcí. Díky svému činnostnímu charakteru jsou vhodné pro transfer vědomostí do praxe. Blötz (2003, s. 20) je pro vysoký stupeň akceptance u účastníků považuje za vhodného „předskokana“ dalších herních metod. Účastníci nemusejí „hrát“ ve smyslu předvádět se a proto u simulací není signifikantní téma z vystupování (jak tomu může být u některých druhů hraní rolí).

Simulační hry lze dělit mnoha způsoby. Odborné zdroje jako nejčastější typy odlišují simulace otevřené a uzavřené. Uzavřené simulace jsou takové výukové metody, které předkládají určitý model, o jehož pochopení a zvládnutí se účastníci snaží. Simulace otevřené nastolují určitou situaci a nechávají na účastnících, co z této situace vznikne a jak toho využijí pro svůj rozvoj. (Jedná se o krajní typy, které jsou na opačných koncích škály, na níž se nachází mnoho smíšených typů.) Dalším častým třídícím kritériem je, zda je simulace prováděna s počítačovou podporou a jakého je tato podpora druhu (offline, online, atd.). Simulace mohou zobrazovat buď reálný svět anebo mohou být také ukotveny ve světech zcela fantazijních (Jones, 1995, s. 77), je-li například vhodné nabídnout situace pro rozvoj flexibility účastníků. Blötz (2003, s. 70) uvádí Thorngateovo třídění simulací podle míry komplexnosti (podle jejich jednoduchosti, obecnosti či přesnosti – viz výše). Přirozeně jsou simulační metody tříděny také podle oboru, kterého se týkají (např. obchod, policie, školství, národní ekonomika atd.).

## 5 ORGANIZACE PRO HRY A SIMULACE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Pro vývoj, sdílení teorie i praxe her a simulací existuje v zahraničí několik organizací. Na první pohled by se mohlo zdát, že v České republice takováto společná platforma pro lektory využívající metodu hry chybí. Avšak při bližším pohledu se ukáže, že se i u nás jistě snahy o koncentraci poznatků v organizacích dějí. A to buď velmi specializovaně (tzn. pro některé aspekty hry, například *Sdružení pro tvořivou dramatiku*) anebo naopak obecněji, se zahrnutím i jiných než herních metod – nejčastěji pod pojmovým „deštníkem“ zážitkové pedagogiky.

Pro zážitkovou pedagogiku je hra sice nejčastějším prostředkem (zvláště v českém prostředí, srov. Svatoš, Lebeda, 2005, s. 57), zdaleka ne však jediným (využívá například také umění, dobrodružství, diskusní programy atd.). Hra má kromě forem zážitkových i mnoho podob „nezážitkových.“ Zážitkové a herní metody vzdělávání mají značný průnik, mají však také své výlučné oblasti (viz Obrázek 10).<sup>182</sup>



Obrázek 10: Vztah zážitkových a herních metod vzdělávání.

Cílem této subkapitoly nevelkého rozsahu je přiblížit čtenáři významné mezinárodní organizace, které pro detailní zkoumání herních metod nelze přehlížet, stejně jako i některé inspirativní domácí platformy. Jejich představení je nutno chápat jako impuls k případnému vyhledání dalších informací, neboť na rozsáhlejší popis činnosti těchto organizací zde není prostor.

---

182 Tento vztah byl potvrzen i v rámci dotazníkového šetření (viz otázka Q9 v empirické části práce): z nabídnutých herních kategorií byly některé hry většinově pojmenovány jako zážitkové a jiné nikoli (např. hlavolamy a znalostní hry).

## 5.1 MEZINÁRODNÍ MĚŘÍTKO

Ve světě existují vedle sebe obecněji zaměřená sdružení pro zážitkové vzdělávání (např. AEE – *Association for Experiential Education*, [www.aee.org](http://www.aee.org)) i specializovanější sdružení pro hry a simulace ve vzdělávání (např. ISAGA – *International Simulation And Gaming Association*, [www.isaga.info](http://www.isaga.info)). Druhá jmenovaná asociace vydává šestkrát do roka odborný časopis *Simulation and Gaming*. ISAGA inspirovala profesionály v mnoha zemích k založení lokálních sdružení.<sup>183</sup> Další mezinárodní organizaci (zakotvenou ve Velké Británii) zacílenou na rozvoj her a simulací v kontextu vzdělávání představuje SAGSET – *Society for the Advancement of Games and Simulations in Education and Training* ([www.sagset.org](http://www.sagset.org)). Organizace byla založena v roce 1970, vydává publikace a pořádá ročně odborné konference.

V Německu byla pod hlavičkou *Bundesinstitut für Berufsbildung* vytvořena sekce zabývající se plánovacími simulacemi (*Planspielforum*, [www.bibb.de/de/29264.htm](http://www.bibb.de/de/29264.htm)). Zároveň je možno poukázat na zajímavý počín, který taktéž v oblasti plánovacích simulací podnikla *Duale Hochschule Baden Württemberg* (DHBW Stuttgart), a to založení Centra pro manažerské simulace (*Zentrum für Managementsimulationen*), jehož cílem je mimo jiné prosítovat výzkum s praxí. Pořádá tak pro studenty, kteří se ve svých diplomových a jiných projektech zaměřují na simulace, soutěž, díky níž se dostanou skutečně zajímavé příspěvky na veřejnost. Jedním z výstupů je v roce 2010 vydaný sborník (Trautwein, Hitzler, Zürn, Hrsg., 2010). V Rakousku je aktivní institucí *Akademie für Gruppe und Bildung* ([www.agb-seminare.at](http://www.agb-seminare.at)), nabízející množství odborných seminářů (mimo jiné pro podporu divadelních metod ve výuce).

Jednou z nejotevřenějších organizací (s volným členstvím, velkým množstvím zdrojů a s možností přímé komunikace mezi členy) je *North American Simulation*

---

183 ABSEL - Association for Business Simulation and Experiential Learning; DiGRA - Digital Games Research Association; INDSAGA - Indian Simulation and Gaming Association; JASAG - Japan Association of Simulation and Gaming; NASAGA - North American Simulation and Gaming Association; SAGSAGA - Swiss-Austrian-German Simulation and Gaming Association; SIETAR-USA - Society for Intercultural Education, Training and Research; SSAGSg - Society of Simulation and Gaming of Singapore; TaiwanSG - Taiwan Simulation and Gaming Association; ThaiSim - Thai Simulation and Gaming Association.

*and Gaming Association* (NASAGA, <http://nasaga.org>) sdružující v tuto chvíli přes sedm set profesionálů z celého světa. Každoročně je pořádána konference, na jaro 2012 je plánováno vydání sborníku originálních výukových aktivit. Měsíčně vychází elektronický magazín informující o novinkách v oboru.

V předchozích kapitolách byly již jmenovány některé organizace pro rozvoj metod divadla utlačovaných (*International Theatre of the Oppressed Organisation*), Playback theatre (*International Playback Theatre Network*), Jeux Dramatiques (*Jeux Dramatiques - Ausdruckspiel aus dem Erleben*).

## 5.2 ČESKÉ ORGANIZACE A INSTITUCE

Postupně budou představeny české organizace v tomto pořadí: neziskové, komerční, univerzitní pracoviště. Jedná se o přehled pouze těch organizací, se kterými jsem se při zpracování této práce dostal do styku. Není mým záměrem zde podat přehled úplný.

*Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR* ([www.psl.cz](http://www.psl.cz)). Strategickým cílem této známé neziskové organizace je „vytvoření respektovaného centra metodologie zážitkového učení“ ([http://www.psl.cz/img/file/Strategicky\\_plan\\_08-11\\_PSL\\_text.pdf](http://www.psl.cz/img/file/Strategicky_plan_08-11_PSL_text.pdf), s. 3). Své kurzy chápe jako inovativní metodickou laboratoř, jejíž výsledky jsou k dispozici široké veřejnosti. Nabízí kurzy mnoha zaměření (od zdravotnických kurzů po sebereflexi a orientaci v životě a světě), včetně kurzů metodických, zacílených na rozvoj lektorských dovedností (např. dramaturgie zážitkové pedagogiky, review, psychoseminář apod.), využitelných jak v zájmovém, tak i profesním vzdělávání. Prázdninová škola Lipnice (PŠL) je členem *Outward Bound International*.<sup>184</sup>

Roku 2004 začala PŠL vydávat časopis pro zážitkovou pedagogiku *Gymnasion*. Později výhradně pro účely vydávání časopisu vznikla *o.p.s Gymnasion*, která nyní

---

184 Organizace založená v roce 1941 Kurtem Hahnem, jedním z „otců“ současné zážitkové pedagogiky. Organizace je zaměřena na zážitkové učení v jeho nejrozmanitějších podobách. Zatímco česká PŠL je mezinárodně známá pro své používání her, jako celek je *Outward Bound International* vyhlášen využíváním více či méně reálných situací (expedice, náročné sporty, dobrovolná služba apod.) Tradiční cílovou skupinou jsou sociálně či jinak znevýhodněné skupiny, stejně tak i firemní týmy.

(rok 2011) časopis publikuje na webových stránkách [www.gymnasion.org](http://www.gymnasion.org), a to ve dvou podobách: *Gymnasion*, časopis pro metodu a inspiraci; *Gymnos Akadémos*, časopis pro teorii a výzkum. Příspěvateli časopisu jsou přední odborníci na zážitkovou pedagogiku a příbuzné obory z teorie i praxe.

Oblast dramatické hry ve výchově a vzdělávání pokrývá *Sdružení pro tvořivou dramatiku* ([www.drama.cz](http://www.drama.cz)), fungující jako informační platforma pro dramatickovýchovné aktivity. I další volnočasové neziskové organizace pracují s herními situacemi jako s nástrojem pro zábavu i cílený rozvoj kompetencí u dětí, mládeže a dospělých. Některé z těchto organizací mají propracovaný systém interního i veřejnosti nabízeného vzdělávání, včetně kurzů na rozvoj lektorských dovedností v podmínkách zážitkově vzdělávacích situací. Za všechny je možno uvést následující příklady: *Junák - svaz skautů a skautek ČR* (interní instruktorské vzdělávání, kde zážitkové didaktické principy mají své pevné místo - např. instruktorský kurz s názvem „Ejhle“ v roce 2009 obsahoval množství bloků pro práci se zážitkovými metodami: <http://ejhle.skauting.cz/kompetence.php>), dále *Instruktoři Brno*, *Hnutí Brontosaurus*, *Velký vůz*, *Liga lesní moudrosti*, *Salmigondis* atd.

Mezi komerční organizace, které v našem prostředí přispívají ke kultivaci oboru zážitkového vzdělávání a edukačního využití her, je na prvním místě potřeba zařadit *Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání* (PSZV, [www.pszv.cz](http://www.pszv.cz)). Ve skutečnosti se od začátku jedná o česko-slovenskou organizaci. Jejím cílem je být garantem odborných, bezpečnostních a etických standardů v oboru zážitkového vzdělávání. Činnost sdružení je proto spojena s vytvářením standardů, pořádáním konferencí (např. na podzim 2010 v Bratislavě) a podobných aktivit, kterých však od doby vzniku (2006) není mnoho. Někteří z členů sdružení nabízejí veřejně dostupné metodické kurzy (nejen interní vzdělávání svých lektorů).

To je především případ společnosti *Project Outdoor s.r.o.* Do jejího poměrně bohatého portfolia činností spadá i široká nabídka vzdělávacích kurzů pro lektory a instruktory využívající ve své práci herní metody (například kurzy práce s iniciativními a strategickými hrami, kurz vedení review apod).

Třetí oblast institucí, které zde jsou v souvislosti s budováním a sdílením know-

how o hrách a simulacích zmíněny, tvoří vysoké školy. Vybrány byly fakulty, na kterých jsou opakovaně vedeny kurzy (přednášky či semináře) s tímto tématem související: FTVS UK (Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze), FTK UP (Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci), FF UK (Filozofická fakulta UK v Praze), DiFa JAMU (Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně), DAMU (Divadelní fakulta akademie múzických umění v Praze), FPHP TUL (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci).<sup>185</sup>

### 5.3 SHRNUÍ

Ve výše popsaném výběru lze vidět několik typů organizací: s národní či mezinárodní působností, se záměrem vědeckým stejně jako praktickým - a to buď jako nezisková nebo komerční organizace. U komerčních organizací je potřeba vnímat jako samozřejmý i prvek konkurenčního prostředí a proto někdy možná snížené ochoty sdílet své know-how a sdružovat se.

Oproti zahraničí není v České republice organizace, která by ve svém názvu měla výslovně uvedeny hry jako výukové metody. Lze však nalézt organizace zabývající se zážitkovými metodami ve větší šíři, anebo naopak již specifitějšími podobami her (drama, deskové hry, legislativní divadlo apod.). Nelze navíc vyloučit, že se o herních metodách diskutuje i na platformách vedených pod jinými klíčovými pojmy, jako například *interaktivní metody*, *akcelerované učení*, *active training* apod.

---

185 Nemohu bezpečně zaručit, že se jedná o úplný výčet.

## 6 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

### 6.1 ÚVOD

Následující část práce představuje výsledky elektronického dotazníkového šetření k tématu použití her lektory ve vzdělávání dospělých. Otázky jsou členěny do čtyř oblastí: a) použití her v kurzech (kde, kolik času, které druhy, k jakým cílům), b) které metody jsou považovány za zážitkové, c) lektori a hry (kde se naučili používat hry, jaký je původ používaných her), d) demografické údaje. Poukazováno je na místy významné rozdíly mezi respondenty dvou skupin: lektorů z Profesního sdružení pro zážitkové vzdělávání (PSZV) a lektorů mimo toto sdružení. Analýza dat je u většiny otázek kvantitativní (popisná statistika, korelace, neparametrické testy hypotéz).

Zkoumaná tematická oblast spadá do oboru didaktiky dospělých, konkrétněji se pak zaměřuje na problematiku aktivních metod výuky dospělých. Oproti detailněji zaměřené teoretické části disertace je prezentované šetření obecnější, jedná se o výzkum mapující - nepracuje se specifickými hypotézami. Cílem je **zjistit stav v používání herních metod<sup>186</sup> mezi lektory vzdělávacích firem** a nabídnout tak k odborné diskusi popis výseku stávající praxe. Dílčími otázkami šetření jsou např. **jaké typy her, jak často a proč** jsou ve vzdělávání využívány (konkrétněji viz oddíl „Otázky“).

Osloveným lektorům vzdělávacích firem bylo sděleno, že předmětem zájmu dotazníku jsou:<sup>187</sup>

- kurzy vzdělávací<sup>188</sup> (nikoli kurzy typu “fun/event” a “teamspirit”<sup>189</sup>)
- kurzy pro dospělé<sup>190</sup> účastníky (nikoli děti a mládež).

---

186 Pojmy herní metoda a hra jsou v této kapitole používány synonymně. Je tomu tak i přes vědomí jisté odlišnosti bezúčelné hravé činnosti (hry) a zacílené herní metody vzdělávání.

187 viz Příloha J

188 Kurzy tzv. dalšího vzdělávání, tj. mimo rámec formálního školství.

189 Podle definic Profesního sdružení pro zážitkové vzdělávání. Dostupné z: <http://www.pszv.cz/cs/slovnicek-pojmu.aspx> (3. 5. 2010)

190 Dospělého zde ve shodě s Milanem Benešem (2003, s. 15) chápu jako člověka, který ukončil formální vzdělávání (v rámci vzdělávacího systému) a jehož hlavní sociální rolí je role dospělého, projevující se např. v práci či rodině

Klíčovým pojmem dotazníku je **herní metoda** vzdělávání, která byla pro účely dotazování definována jako aktivita naplňující některé z následujících rysů:<sup>191</sup>

- je aktivní (vyžaduje od účastníka činnost, i kdyby jen myšlenkovou)
- je zábavná (její součástí jsou okamžiky radosti či napětí)
- je fiktivní (tedy prováděná v módu „jako“)
- obsahuje „legendu“
- je řízena pravidly
- směřuje k hernímu cíli
- má nepředvídatelný průběh a výsledek
- podporuje spontánnost účastníka
- může být soutěžní.

Vzorek respondentů lze rozlišit na dvě větší skupiny: lektory pracující pro některou z firem z Profesního sdružení pro zážitkové vzdělávání (dále jen „PSZV“) a lektory z organizací mimo PSZV (dále jen „mimo PSZV“). Nabízí se tak srovnání rozdílů ve vybraných odpovědích těchto dvou skupin.

## 6.2 OTÁZKY

Pro snazší orientaci zde budou otázky, které byly kladeny při tvorbě dotazníku, rozděleny do čtyř oblastí:

A Použití her (četnost, jaké typy, k jakým cílům, kde, pro a proti)

B Jaké metody jsou nazývány zážitkovými

C Hry a lektori (kde se naučili s hrami pracovat, odkud čerpají aktivity)

D Demografické údaje (věk, pohlaví, délka praxe, firma)

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké herní metody, jak často a k jakým účelům jsou lektory využívány. Dále jsem se v návaznosti na britský výzkum (Cherrington, van Ments, 1994) zajímal o to, kterým z herních metod je přisuzován přívlastek „zážitková“, kde se lektori naučili hry používat a odkud konkrétní metody čerpají. Otázky v „demografickém“ oddílu směřují k možnosti

---

191 Skutečně vymezující definice hry ve vzdělávání je velmi těžké dosáhnout, a to především z důvodu variability pojmu „hra“ - konkrétní herní typ v sobě některé rysy nese a jiné nikoli. Zde uvedený výčet rysů představuje berličku pro respondenty, aby porovnali své chápání hry s tím, za co je hra považována v dotazníku.



porovnat odpovědi lektorů z PSZV a mimo PSZV, případně podle délky lektorské praxe či pohlaví.

Výše vyjmenované čtyři tematické oblasti jsou v dotazníku rozptýleny, nenavazují na sebe vždy otázky ze stejné oblasti. Je tomu tak proto, že byl brán ohled na typ otázek - z důvodu motivace dokončit dotazník byly ponechány otevřené otázky, kde se mohou respondenti rozepsat, až na závěr. V této zprávě z dotazníkového šetření však považuji z důvodu přehlednosti za smysluplné, aby čtyři výzkumné oblasti byly popsány odděleně, nezávisle na původní konstrukci dotazníku. Níže se nachází přehled otázek včetně variant odpovědí u kvantitativních otázek.

### **A Použití her**

Q1 Kde se nejčastěji odehrávají Vaše vzdělávací kurzy? (volba jedné možnosti na škále: výhradně outdoor, spíše outdoor, obojí stejně, spíše indoor, výhradně indoor)

Q2 Kolik % času ze vzdělávacích kurzů obvykle naplňujete hrami? (Jako čas hry je zde počítána i instrukce a případný rozbor aktivit) (škála 0-100 % po 10 %)

Q3 Jak často tyto hry ve vzdělávacích kurzech používáte? (výběr 9 typů her + „jiné“, 5 četností – téměř nikdy – 0 %, občas – 25 %, v polovině případů – 50 %, často – 75 %, téměř vždy - 100 % případů). Typy her a jejich popisky:

Hraní rolí – Účastník na sebe bere roli (včetně osobnostních charakteristik).

Simulace (včetně strategických simulací) - Účastník jedná sám za sebe ve fiktivních podmínkách (zpravidla detailně definovaných). Nehraje roli (není mu zadán charakter postavy), nýbrž vykonává funkci (např. manažera) v podrobně popsanych modelovaných podmínkách.

Drama/divadlo – Divadelní předvedení určitého tématu (např. pantomima na téma vedení porady; jiný příklad: business theatre – scénické předvedení toho, jak to chodí u nás ve firmě, atd).

Hlavalamy apod. – Např. také hádanky, křížovky.

Znalostní hry (malé didaktické hry)- Hry či soutěže postavené na znalostech účastníků (např. k opakování látky).

Energizery (aktivizační cvičení) – Hry či cvičení s cílem aktivizovat účastníky a zvýšit jejich bdělost.

Ledolamky (warm-ups, ice-breakers) - Napomáhají účastníkům hladce vstoupit do kurzu a „odříznout“ se od ostatních okolních záležitostí (tzv. přerámovat dosavadní aktivity).

Hry na důvěru – Pomáhají vytvářet atmosféru důvěry ve skupině.

Iniciativní hry (dynamics) - Týmové řešení problému, který je v daný okamžik reálný (nejen na papíře k diskusi).

Jiný druh her, uveďte jaký

Q4 Celkově vzato, do jaké míry se prostřednictvím her zaměřujete na tyto oblasti CÍLŮ: vědomosti, dovednosti, postoje (téměř nikdy, občas, v polovině případů, často, téměř vždy).

Q5 Když si aktivita vzhledem k rozvojovým cílům žádá ROZBOR (review, debriefing), kolik času mu obvykle věnujete: (do 5, 5-10, 11-15, 16-20, 21 minut a

více).

Q6 Důležitost her na svých kurzech byste popsal/a jako (vysokou, střední, nízkou).

Q7 Jaké jsou z VAŠÍ ZKUŠENOSTI argumenty PRO a PROTI používání her v kurzech pro dospělé? (otevřená otázka, volné pole k psaní)

Q8 K jakým ÚČELŮM hry na vzdělávacích kurzech využíváte? (záměrně volně položená otázka)

### **B Které herní metody jsou nazývány zážitkovými**

Q9 Zaškrtněte, které z následujících druhů herních metod vzdělávání lze podle Vašeho úsudku považovat za ZÁŽITKOVÉ. (9 typů – viz Q3, ano/ne)

### **C Lektori a hry**

Q10 Kde jste se naučil/a hry ve výuce používat? (samouk, mentoring zkušenějším kolegou, kurz od zaměstnavatele, kurz od jiné instituce, jiné - 5 možností, ano/ne)

Q11 Jaký je původ her, které na vzdělávacích kurzech používáte? Označte 3 nejčastější případy. (1. Okoukal jsem je v praxi a používám je V TÉMĚŘ NEZMĚNĚNÉ PODOBĚ. 2. Okoukal jsem je v praxi a používám je V POZMĚNĚNÉ VARIANTĚ. 3. Našel jsem je v existující herní databázi a používám je V TÉMĚŘ NEZMĚNĚNÉ PODOBĚ. 4. Našel jsem je v existující herní databázi a používám je V POZMĚNĚNÉ VARIANTĚ. 5. Jsou mé původní. 6. Pocházejí ze společné tvorby s kolegy. 7. Mají jiný původ, uveďte jaký.)

### **D Demografické údaje**

Věk, pohlaví, zkušenost s lektorováním obecně (roky), vzdělávací organizace, pro kterou pracujete.

## **6.3 METODOLOGIE**

### *6.3.1 Dotazník – konstrukce*

Z výzkumných metod byla zvolena metoda elektronického dotazníku (respondentům byl zaslán e-mail s aktivním odkazem na dotazník, který byl administrován pomocí služby 2ask – [www.2ask.net](http://www.2ask.net)). Jeho výhody jsou především v možnosti oslovit velké množství respondentů v krátkém čase. Respondent si také sám určí, kdy chce daných 5-10 minut dotazníku věnovat. Dotazník byl opatřen filtrem, který zajišťoval, že jeden člověk mohl vyplnit pouze jeden dotazník. Jako nevýhoda elektronického dotazníku se v průběhu ukázala přesytenost lektorů e-mailovou komunikací a s tím spojená nižší návratnost (domnělá, neboť o skutečném počtu oslovených lektorů nemám přehled).

V informačním e-mailu tedy kromě odkazu na dotazník respondenti našli informace o tématu a délce dotazníku, stejně jako o odměně, která je čeká po

vyplnění (několik praktických souborů týkajících se použití her ve vzdělávacích kurzech – podobně jako přílohy této práce).

První část dotazníku konkretizovala respondentům předmět výzkumu (zde popsán v 6.1) a deklarovala anonymitu (mimo jiné proto, že byli žádáni o svůj reálný pohled, který nemusí vždy korelovat s kulturou jejich vzdělávací organizace).

Některé z otázek byly nastaveny jako povinné, jiné naopak byly dobrovolné (zvláště otázky otevřené), a proto neodpovědělo všech 75 lektorů na všechny otázky.

### *6.3.2 Pilotáž*

Po vytvoření první verze dotazníku proběhla během jednoho týdne pilotáž, na které se podílelo celkem šest respondentů. Byli mezi nimi 2 akademici a 4 lektoři z praxe. Jejich podněty vedly ke změně některých formulací, přidání některých informací a ke změně v pořadí otázek. Cílem pilotáže bylo odstranit nejasnosti a maximalizovat návratnost dotazníků. Zjištěna byla doba trvání dotazníku (5-10 minut).

### *6.3.3 Distribuce dotazníku, výběr respondentů*

Již zmíněné e-mailové oslovení lektorů bylo posíleno několika dalšími prvky:

- Vyslovením podpory ze strany vedení Profesního sdružení pro zážitkové vzdělávání (což znamenalo apel na vedení všech dvanácti sdružených firem k rozposlání odkazu svým lektorům).
- Využitím známostí autora výzkumu a následně i samotných respondentů (efekt sněhové koule).
- V případě, že byla namátkově vybrána vzdělávací organizace (z portálu [www.educity.cz](http://www.educity.cz)), byla nejprve oslovena telefonicky a požádána o podporu manažerem a distribuci svým lektorům – tato fáze byla časově i režijně náročná.
- Jako stimulační prvek mohly působit i zmiňované odměny za vyplnění.

Autorem dotazníku bylo osloveno 12 firem z PSZV a 31 vzdělávacích institucí mimo PSZV. Členy PSZV jsou i 4 vzdělávací firmy ze Slovenska, šetření tedy nelze prohlásit za omezené na české prostředí (ačkoli procento odpovědí ze Slovenska

není velké – 9 respondentů, tj. 12 %).

Dotazování probíhalo celkem po čtyři týdny v období březen-duben 2010. Největší návratnost dotazníků se dala vysledovat v prvních třech dnech po spuštění dotazníku a rozposlání odkazů, dále potom v druhé vlně podpořené telefonicky. Celkový počet respondentů nakonec dosáhl čísla 75.

#### *6.3.4 Metody analýzy dat*

Použity byly v první řadě metody popisné statistiky (grafy, tabulky). Pro testování hypotéz (které nebyly před šetřením explicitně definovány, neboť se jednalo o šetření mapující) byly vzhledem k pořadovému charakteru většiny zkoumaných kvantitativních veličin využity neparametrické statistické metody. Konkrétněji, pro porovnání skupin v kvantitativních veličinách byl použit Mann-Whitneyho test (za statisticky významné jsou považovány hodnoty  $p < 0.05$ ), pro testování souvislostí mezi kvantitativními veličinami test významnosti Spearmanova korelačního koeficientu ( $r_{sp}$  - čím více se blíží hodnotě 1, tím je korelace vyšší).

### 6.4 VÝSLEDKY

Výsledky dotazování skupiny respondentů  $N=75$  zde budou prezentovány po jednotlivých výzkumných oblastech. Některé ze zajímavých výsledků budou v této kapitole rovnou diskutovány, rozsáhlejší diskusi je však věnována další kapitola.

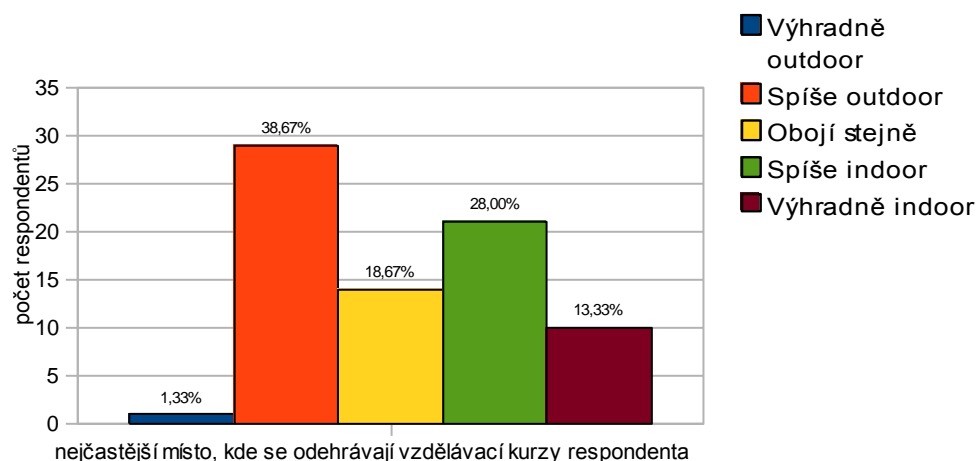
#### **A Použití her**

##### *Q1 „Kde se nejčastěji odehrávají Vaše vzdělávací kurzy?“*

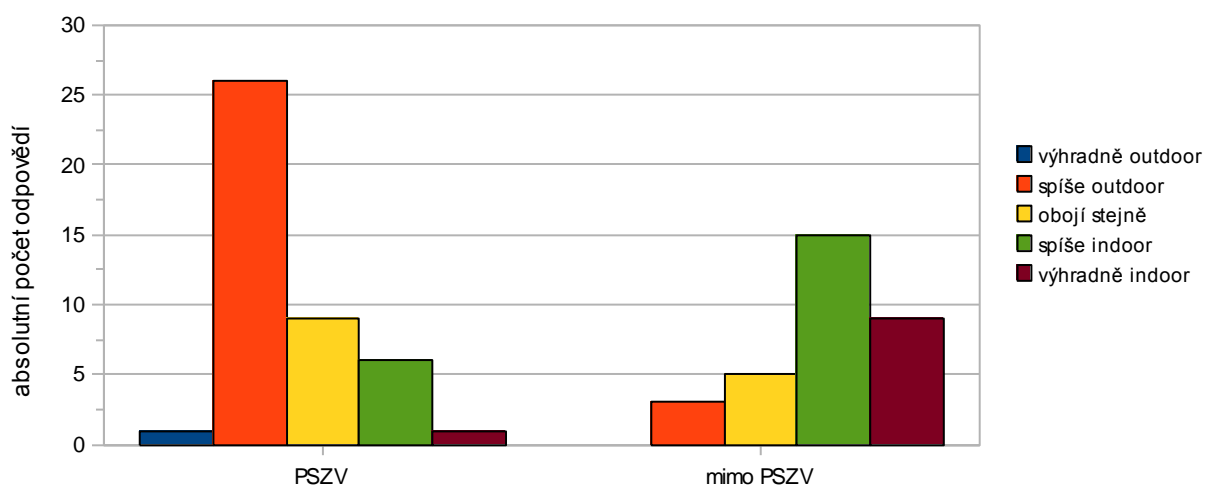
Zatímco pouze jediný respondent (1.33 % z celkového množství) odpověděl, že se kurzy odehrávají výhradně outdoor (venku), druhá krajní varianta „výhradně indoor“ byla zastoupena 10 hlasy (tj. 13.33 %).

Největší množství odpovědí (29, tj. 38.67 %) pak připadlo variantě „spíše outdoor“, druhá nejčetnější (21, tj. 28 %) byla možnost „spíše indoor“. Že se jejich kurzy odehrávají nastejno venku i uvnitř, volilo 14 lektorů (18.67 %).

Z tohoto přehledu je vidět, že velké množství respondentů pracuje i ve venkovním prostředí. Nanejvýš zajímavý je proto pohled na Graf 2, kde jsou rozlišeny odpovědi lektorů z PSZV a mimo PSZV.



Graf 1: Kde se nejčastěji odehrávají Vaše vzdělávací kurzy?

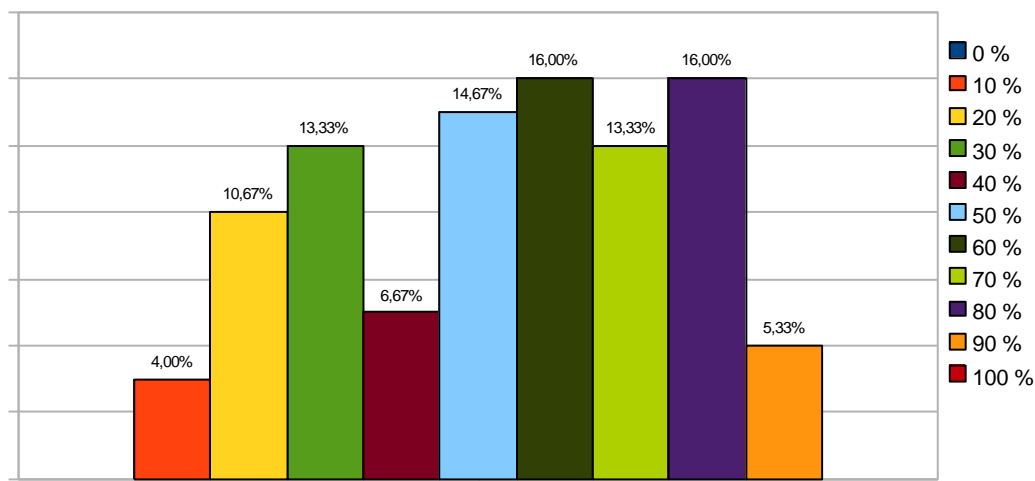


Graf 2: Kde se nejčastěji odehrávají Vaše vzdělávací kurzy – PSZV a mimo PSZV

Je vidět signifikantní rozdíl ( $p=0.001$ ) v prostředí, kde se vzdělávací kurzy obou skupin odehrávají. Zatímco těžiště kurzů PSZV se zcela jistě nachází spíše ve venkovním prostředí, u respondentů mimo PSZV je tomu naopak a nejčtenější odpovědí je „spíše indoor“. Protože různé prostředí umožňuje různé aplikace vzdělávacích metod, bude v této zprávě na rozdíly mezi těmito dvěma skupinami v určitých parametrech opakovaně poukazováno.

*Q2 „Kolik % času ze vzdělávacích kurzů obvykle naplňujete hrami? (Jako čas hry je zde počítána i instrukce a případný rozbor aktivit.)“*

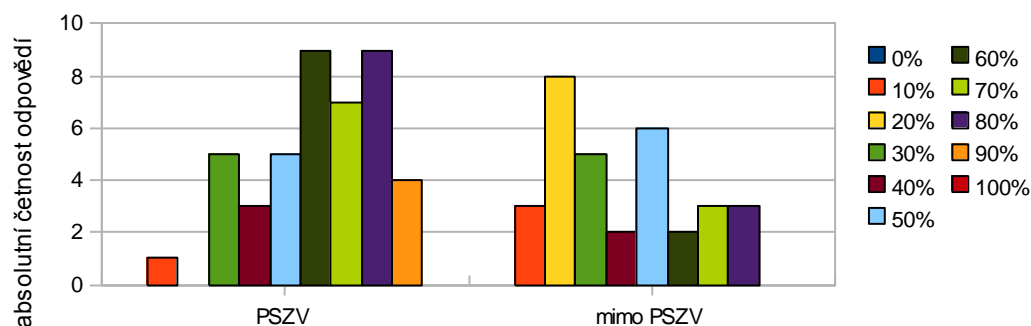
Nikdo z lektorů neudal, že by hry nepoužíval vůbec. 4 % (3 lidé) tvrdí, že hry v jejich vzdělávacích kurzech představují 10 % času. 20 % času kurzu hrám připsuje přes 10 % respondentů, 30% časovou dotaci pak přes 13 % lektorů. 40 % času udalo necelých 7 % lidí. Poměrně vysoké počty odpovědí (od 13 do 16 %) se vyskytly u údajů 50-80 % času kurzu. Objevily se i 4 odpovědi (5.33 %) deklarující, že hry na jejich kurzech zabírají 90 % času. 100% zaplnění vzdělávacího kurzu hrami se nevyskytovalo u žádného respondenta.



Graf 3: Kolik % času ze vzdělávacích kurzů obvykle naplňujete hrami?

Průměrný čas věnovaný hrám je 52.4 % času z kurzu. Medián dosahuje hodnoty 50 % času kurzu. Jedná se tedy o značně velké množství času věnované hrám ve vzdělávacích kurzech. Nejčastější udávanou hodnotou byla se stejným počtem odpovědí (16 % u obou) časová dotace 60 % a 80 %.

Díky velké variabilitě odpovědí jsem se dále zajímal o to, jakou měrou se od sebe liší výpovědi dvou sledovaných souborů (Graf 4). Medián skupiny lektorů PSZV je 60 % času z kurzu, medián skupiny mimo PSZV je 30 %, tedy hodnota poloviční. Rozdíl mezi skupinami je statisticky významný ( $p=0.001$ ).



Graf 4: Kolik % času ze vzdělávacích kurzů obvykle naplňujete hrami –PSZV a mimo PSZV

Předmětem zájmu byla také případná korelace mezi zkušenostmi lektora a časem věnovaným hrám na kurzech. Tato vazba se však nepotvrdila ( $r_{sp}=0.04$ ,  $p=0.7$ ). Nebyla tedy nalezena souvislost mezi zkušenostmi lektora a časem, který je na kurzech věnován hrám.

### Q3 „Jak často tyto hry ve vzdělávacích kurzech používáte?“

Seřadíme-li typy her podle počtu odpovědí „téměř vždy“, ukazují se jako nejčastěji jmenované ledolamky (přes 41 % lektorů označilo, že je používají téměř vždy), následovány iniciativními hrami (32 %). S necelými 19 % jsou třetí nejčastější kategorií energizery.

1. Ledolamky
2. Iniciativní hry
3. Energizery

Naopak nejvíce odpovědí v kolonce „téměř nikdy“ získaly tyto herní typy: drama/divadlo (přes 42 %), znalostní hry (přes 41 %), hlavolamy (přes 30 %) a hry na důvěru (přes 25 %).

1. Drama/divadlo
2. Znalostní hry
3. Hlavolamy

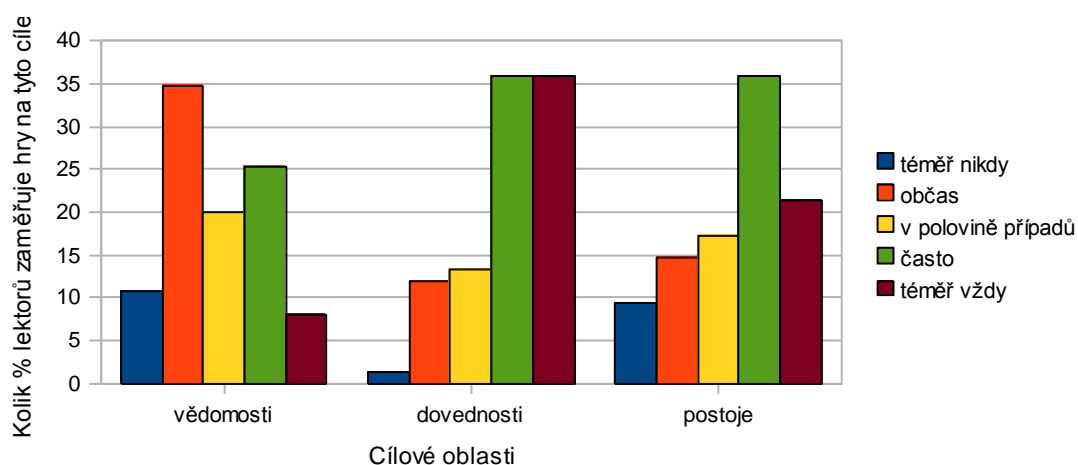
Mezi údaji uvedenými v kategorii „Jiné“ se objevily např. tyto: komunikační hry (3x), komplexní strategické hry (1x), celodenní experimenty (1x), tvořivé aktivity (1x).

Kompletní strukturu odpovědí zobrazuje Tabulka 18.

	téměř nikdy	občas	v polovině případů	často	téměř vždy
<b>Hraní rolí</b>	12,00 %	38,67 %	13,33 %	22,67 %	12,00 %
<b>Simulace</b> včetně strategických	5,33 %	28,00 %	33,33 %	21,33 %	10,67 %
<b>Drama/divadlo</b>	42,67 %	44,00 %	9,33 %	1,33 %	1,33 %
<b>Hlavyolamy</b>	30,67 %	46,67 %	12,00 %	6,67 %	2,67 %
<b>Znalostní hry</b>	41,33 %	36,00 %	9,33 %	10,67 %	1,33 %
<b>Energizery</b>	12,00 %	28,00 %	22,67 %	17,33 %	18,67 %
<b>Ledolamky</b>	6,67 %	17,33 %	17,33 %	17,33 %	41,33 %
<b>Hry na důvěru</b>	25,33 %	28,00 %	26,67 %	14,67 %	4,00 %
<b>Iniciativní hry</b>	13,33 %	9,33 %	20,00 %	24,00 %	32,00 %
<b>Jiný typ, uved'te jaký</b>	4,00 %	5,33 %	5,33 %	6,67 %	2,67 %

Tabulka 18: Jak často tyto hry ve vzdělávacích kurzech používáte?

*Q4 „Celkově vzato, do jaké míry se prostřednictvím her zaměřujete na tyto oblasti CÍLŮ: vědomosti, dovednosti, postoje.“*

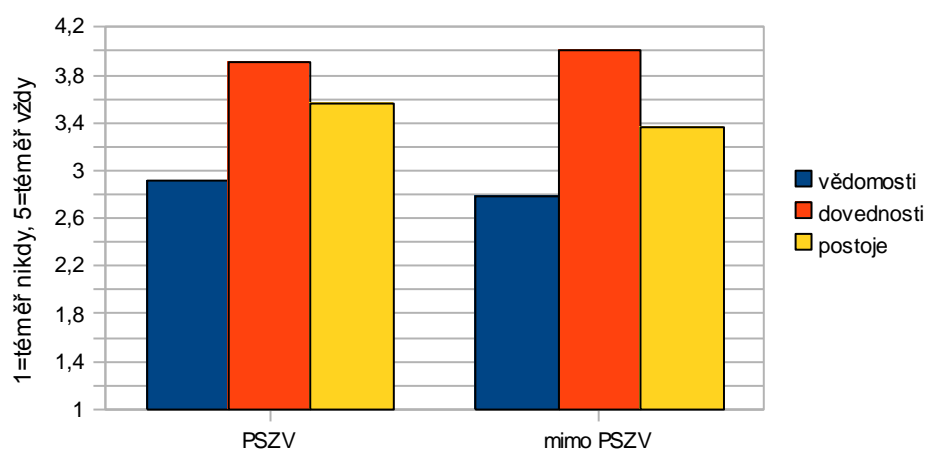


Graf 5: Cílové zaměření metod

V cílovém zaměření herních metod lze vysledovat dominanci oblasti dovednostní (36 % dotázaných je pro rozvoj dovedností využívá často a téměř vždy) a postojové na úkor složky vědomostí. Mezi zaměřením na vědomosti a dovednosti lze dokonce najít vysoce významný rozdíl ( $p=0.001$ ), který značí, že mezi dotázanými lektory u her výrazně převažuje zaměření na dovednosti nad vědomostmi. Převědeme-li slovní škálu četnosti na číselnou (1=téměř nikdy, 5=téměř vždy), vychází průměrná hodnota odpovědí pro vědomosti 2.85, pro postoje pak 3.46 a pro dovednosti 3.95.



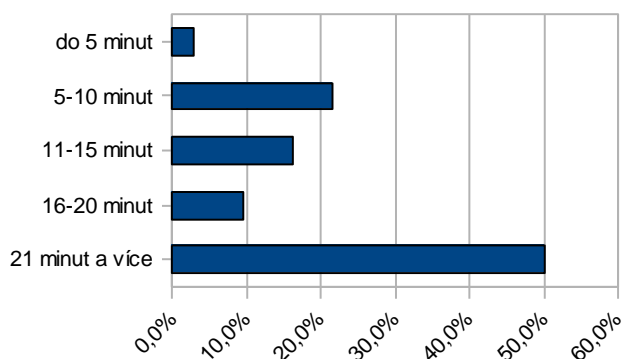
Zajímavé je rovněž srovnání výsledků v rámci PSZV (N=43) a lektorů mimo PSZV (N=32). Z grafu je znatelné, že obě skupiny shodně odstupňovaly obecné zaměření her (nejméně vědomosti, více postoje, nejvíce dovednosti). Lektori PSZV sice hry využívají o trochu více na rozvoj vědomostí a postojů nežli lektori mimo PSZV, kteří na druhou stranu cílí o něco více do oblasti dovedností, avšak celkově tyto rozdíly považují za málo významné.



Graf 6: Rozdíly v zaměření her u lektorů PSZV a mimo PSZV

*Q5 „Když si aktivita vzhledem k rozvojovým cílům žádá ROZBOR (review, debriefing), kolik času mu obvykle věnujete?“*

Rovných 50 % respondentů udalo, že v případě, kdy herní aktivitou sledují rozvojové cíle, věnují rozboru více než 21 minut. Druhou nejpočetnější odpovědí byla délka rozboru v rozmezí 5-10 minut (21.6 %).



Graf 7: Kolik času je věnováno rozboru

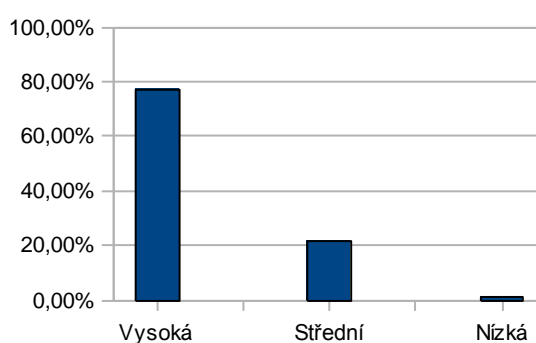
Rozdíly mezi PSZV a lektory mimo PSZV jsou v tomto ukazateli nepatrné. Naopak jistou mírnou až střední korelaci má délka rozboru s délkou lektorské zkušenosti ( $r_{sp}=0.346$ ,  $p=0.002$ ). Čím zkušenější lektor, tím více času tráví rozbořem herní

aktivity.

Hypotéza o souvislosti mezi délkou rozboru a celkovým časem věnovaným hrám se nepotvrdila ( $p=0.470$ ,  $r_{sp}=0.085$ ). Stejně tak nebyla potvrzena domněnka, že délka rozboru bude delší u kurzů indoorových nežli outdoorových – mezi prostředím kurzu a délkou rozboru nebyla nalezena souvislost ( $p=0.841$ ,  $r_{sp}=-0.024$ ).

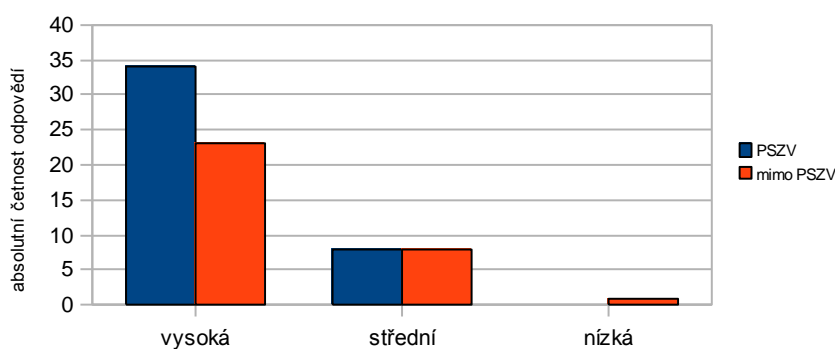
*Q6 „Důležitost her na svých kurzech byste popsal/a jako: vysokou, střední, nízkou.“*

Přes 77 % (57 respondentů) považuje hry na svých kurzech za vysoce důležité, necelých 22 % (16 lektorů) za středně důležité a pouze 1x byla zvolena odpověď „nízká“.



Graf 8: Důležitost her na kurzech

Porovnání PSZV a mimo PSZV z hlediska důležitosti her na kurzech: oba soubory hodnotí důležitost her velmi podobně. Pro 81 % lektorů z PSZV a 71 % mimo PSZV mají hry vysokou důležitost, pro 19 % z PSZV a 25 % mimo PSZV mají důležitost střední a jeden lektor mimo PSZV se vyjádřil, že hry na jeho kurzech mají nízkou důležitost.



Graf 9: Hodnocení důležitosti her na kurzech – PSZV a mimo PSZV

Zajímal jsem se, zda existuje vazba mezi připisovanou důležitostí her a časem hrám věnovaným (z tohoto měření byla vynechána ona jedna odpověď „nízká“). Ukázalo se, že skupina lektorů připisující hrám vysokou důležitost, se i v hrám věnovaném čase od druhé skupiny (která udala důležitost střední) významně liší ( $p=0.016$ ). Lze tedy prohlásit, že čím vyšší důležitost dotázaní lektoři hrám připisují, tím více času jim na svých kurzech věnují.

*Q7 „Jaké jsou z VAŠÍ ZKUŠENOSTI argumenty PRO a PROTI používání her v kurzech pro dospělé?“ (otevřená otázka, volné pole k psaní)*

Ze všech odpovědí bylo pro větší přehlednost vytvořeno několik klastrů (9 pro, 8 proti). Každý z nich dostal výstižné pojmenování a byl doplněn hesly (pocházejícími z odpovědí respondentů) dokreslujícími jeho obsah. Kvalitativní povaha odpovědí neumožňuje seřadit argumenty dle jejich váhy, jejich následující řazení je proto náhodné, bez vazby na četnost jednotlivých kategorií.

<b>Argumenty PRO používání her v kurzech pro dospělé</b>		
<b>Bdělost</b> Aktivní účast, oživení, odbourání útlumu, pestrost do výuky, nevšednost, dobrodružnost, variabilita.	<b>Motivace účastníků</b> Učení hrou baví, chuť, spontaneita, díky zábavě větší otevřenost novému, atraktivita, klesající ochota účastníků přijímat systematické strukturované poznatky obecnějšího typu (teorie).	<b>Zážitek „na vlastní kůži“</b> „Co nezkusím, tomu nevěřím“, zážitek efektivity/neefektivity určitých postupů na vlastní kůži, praktická ukázka vyučovaného předmětu, reálné odzkoušení naučené teorie » hlubší pochopení.
<b>Paměť</b> Zapojení emocí umožní hlubší paměťovou stopu, zafixování dojmů, déle se udrží v paměti, komplexní zapojení (nejen hlavou), efektivita her ke zvnitřňování a použití znalostí a dovedností.	<b>Jiný úhel pohledu</b> Hry vytvářejí lepší podmínky pro změnu postoje, AHA-efekt, odhlédnutí od práce, jiný úhel pohledu na situaci (např. hra jiné sociální role).	<b>Bezpečné prostředí</b> Procvičení dovedností v bezpečí, nanečisto, „právo na chybu“ v simulaci.
<b>Paralela s praxí</b> Možnost simulovat reálné situace, přímá paralela s reálnou praxí.	<b>Poznání sebe a druhých</b> Prostor pro zpětnou vazbu, překonání bariér jednotlivců. Integrace nových členů do týmu, stmelení.	<b>Archetyp</b> Hra je věc archetypální – patří bytostně k člověku a proto i do vzdělávacích kurzů pro dospělé.

Tabulka 19: Argumenty pro používání her v kurzech pro dospělé

<b>Argumenty PROTI používání her v kurzech pro dospělé</b>		
<b>Nereálnost</b> Nedokážou napodobit všechny aspekty reálného života, nevědeckost, je to jen jako, daleko od praxe, lidé se mohou schovávat za argument, že by v reálné situaci fungovali lépe.	<b>Motivace účastníků</b> Berou to, jako že o nic nejde, některé skupiny si neumějí hrát, riziko, že se odhalím jinak, než chci, ostych, vzpomínka na pionýrský tábor, obava ze ztrapnění, vyžaduje energii, kterou účastníci nemají, nechut' vystoupit z pasivity.	<b>Čas a materiál</b> Zdlouhavost, vyžadují přípravu, prostředí a podmínky, které nejsou zejména v praxi firemního vzdělávání vždy k dispozici.
<b>Psychická bezpečnost</b> Rizika psychické bezpečnosti.	<b>Nároky na lektora</b> Výstup závisí na kvalitě rozboru, nutnost přímé zkušenosti s aktivitou, s níž pracujete, nutno dobře komunikovat smysl a užitek aktivity, zkušenosti k vytěžení aktivit, rozhodující je lektorův „cit pro skupinu“, nutno mít prakticky nahlédnutou psychologii a pedagogiku a umět dobře dělat reflexi, problémem je nehravost lektorů.	<b>Jen zábava</b> Zábava převládá učení, přílišné rozptýlení kolektivu.
<b>Samoúčel</b> Stávají se vatou, samoúčelné uvedení, roubované scénky.	<b>Neefektivita transmise</b> Nelze jimi předávat data ve větším rozsahu, méně teoretických poznatků ve stejném čase oproti frontální výuce.	

Tabulka 20: Argumenty proti používání her v kurzech

Je nutné dodat, že se jedná o argumenty dotázaných lektorů a nikoli o vědecky ověřená fakta. Zajímavé je, že „Motivace účastníků“ je kategorií vyskytující se jak na straně PRO, tak i na straně PROTI. Motivaci k účasti na herních metodách chápu sice jako stěžejní, nicméně natolik komplexní složku vzdělávání, že jí zde nebude věnováno více prostoru.

*Q8 „K jakým ÚČELŮM hry na vzdělávacích kurzech využíváte?“ (záměrně volně položená otázka)*

Podobně jako u otázky předchozí, následuje i zde tabulka s klastry ilustrujícími kategorie odpovědí. Přestože se některé kolonky zdánlivě dublují, poukazují na některý z efektů her z poněkud jiného úhlu pohledu.

K jakým účelům jsou hry využívány		
<b>Sebereflexe</b> Zjištění stereotypů v chování a myšlení + jejich případná změna.	<b>Hodnocení</b> Zmapování silných a slabých stránek týmu, assessment centra a development centra.	<b>Ovlivnění skupinové dynamiky</b> Vytváření nových vztahů, integrace jedince do týmu, stmelení, teambuilding, zvýšení důvěry.
<b>Osvojení a rozvoj dovedností</b> Rozvoj týmové spolupráce, komunikace, specifických dovedností (kreativní myšlení, leadership, vyjednávání, koučink).	<b>Podklad pro další práci</b> Hry jako podklad pro zpětnou vazbu k rozvoji jednotlivce i skupiny, k otevření diskuse díky konkrétnímu zážitku.	<b>Simulace konkrétní situace</b> K ilustraci reálné situace z praxe účastníků, jejímu zanalyzování a hledání východisek, simulace úkolu.
<b>Motivace k posouvání hranic</b> Překonání, jít za své stereotypy, rozšíření repertoáru životních rolí, rozšíření obzorů.	<b>Změna postoje</b> Změna mentálního nastavení, aha efekt, uvědomění si pozice druhé strany (např. zákazníka), postoj k odpovědnosti za výsledek, respekt k ostatním.	<b>Prozkoumání jevů</b> Uvědomění si zákonitostí a důsledků určitého způsobu chování, ověření funkčnosti některých technik z teorie (aplikování teorie do praxe), pochopení jednání lidí kolem nás.
<b>Příprava na změnu</b> Příprava na změnu v týmu, příprava na chystaný obtížný projekt.	<b>Opakování a procvičení</b> Nácvik dovedností, procvičení jazykových prostředků, procvičení plynulosti vyjadřování, aktivní zafixování nových slov a frází.	<b>Evokace tématu</b> Vstup do tematiky, navození tématu a problémových oblastí.
<b>Změna tempa kurzu</b> Energizace skupiny, zklidnění či aktivizace, zvýšení pozornosti, relax.	<b>Lámání ledů</b> Bourání bariér mezi lidmi a tématem kurzu, získat účastníky na svou stranu (přípravením jedinečné aktivity právě pro ně).	<b>Navození atmosféry</b> Neformálnější či jiné potřebné.
<b>Psychoterapie</b> Psychoterapie.	<b>Poznání druhých</b> Seznámení, poznání se z jiné stránky.	<b>Zábava</b> Pobavení, oživení programu, odreagování.
<b>Výuka her pro pedagogy</b> Hra jako metoda i předmět výuky.		

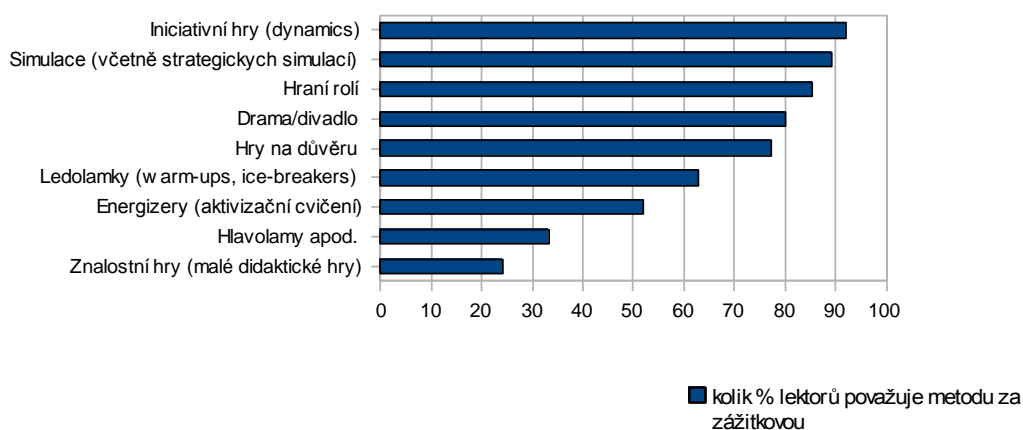
Tabulka 21: K jakým účelům jsou hry využívány

U těchto zmíněných účelů lze pouze tvrdit, že jsou k nim hry využívány. Dalšími otázkami v příštím výzkumu by mohlo být kupříkladu do jaké míry a jak často sledují lektoři hrami právě tyto účely neboli možné cílové oblasti.

## B Které herní metody jsou nazývány zážitkovými

Q9 „Zaškrtněte, které z následujících druhů herních metod vzdělávání lze podle Vašeho úsudku považovat za ZÁŽITKOVÉ.“

Z nabídnutých devíti typů herních metod volili respondenti jednoduchou dichotomii ano/ne. Zde jsou seřazeny jednotlivé typy podle toho, do jaké míry jsou lektory pokládány za zážitkové, od nejčastěji volených až po zřídka označované za zážitkové.

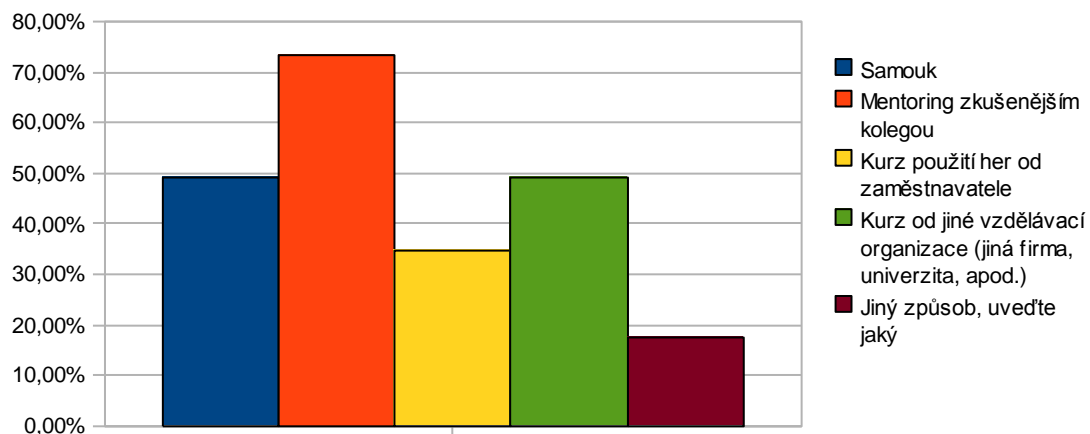


Graf 10: Které z následujících druhů metod lze podle Vašeho úsudku považovat za zážitkové

Vyplývá odsud, že ne všechny hry jsou považovány stejnou měrou za zážitkové metody, proto např. lze jen s omezenou platností tvrdit, že jsou hry zážitkové (bez bližší specifikace, o jaké typy her se jedná). Nadpoloviční shodou o „zážitkovosti“ prošla sice velká většina herních metod, výjimku však tvoří hlavlomky a hry znalostní (malé didaktické hry).

## C Lektori a hry

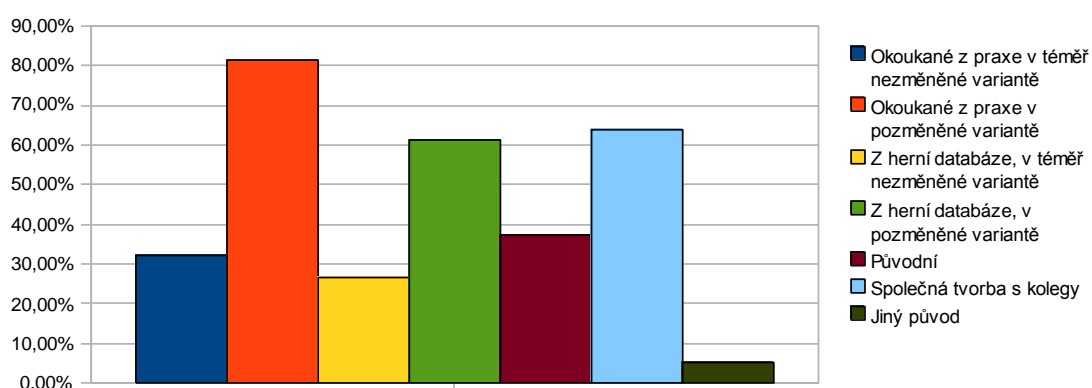
Q10 „Kde jste se naučil/a hry ve výuce používat?“



Graf 11: Kde jste se naučil/a hry ve výuce používat?

Respondenti zde měli možnost zaškrtnout více platných odpovědí. Téměř tři čtvrtiny lektorů (73 %) tvrdí, že se hry naučili používat s pomocí zkušenějšího kolegy. Polovina respondentů (49.33 %) označila, že jsou v této věci samouky, a stejné množství vyjádřilo, že se s hrami naučili zacházet díky kurzu od jiné vzdělávací organizace (jiné než u svého zaměstnavatele, tj. jiná firma, sdružení či univerzita). Kurzem použití her u svého zaměstnavatele prošla více než třetina lektorů (34.67 %, tj. 26 lektorů, z nichž 18 je z PSZV a 8 mimo PSZV). V kategorii „Jiný způsob“ se vyskytly např. tyto odpovědi: studium psychologie, vlastní účastí na školeních, skauting, letní dětské tábory, z literatury.

*Q11 „Jaký je původ her, které na vzdělávacích kurzech používáte? Označte 3 nejčastější případy.“*



Graf 12: Jaký je původ používaných her

Jako nejčastější varianta odpovědi se ukázal případ, kdy lektori hry viděli v praxi a používají je v pozměněné variantě (přes 81 %). Přes 60% hranici se dostala také společná tvorba hry s kolegy (64 %) a využití her z knižních či elektronických herních databází v pozměněné variantě (přes 61 %). Překvapující je, že by podle čísel bylo více her autorských (přes 37 %) nežli okoukaných beze změn (32 %). Mezi čtyřmi odpověďmi v „jiném původu“ je možné najít následující: koupená licence, převzaté firemní know-how, PŠL a Outward Bound.

## D Demografické údaje

Průměrný věk respondentů je 33.5 let (směrodatná odchylka 8.69), nejnižší udaný věk byl 23 a nejvyšší 66 let. Medián je 32 let. Průměrný věk lektorů PSZV je 32.5 let (stand. odchylka 8.33), průměrný věk lektorů mimo PSZV je málo přes 35 let (stand. odchylka 9.02). Věkové průměry těchto skupin se sice trochu odlišují,

test ale prokázal, že vztah mezi věkem a příslušností k PSZV není významný ( $p=0.170$ ).

V souboru je zastoupeno 40 mužů a 35 žen, v tomto ohledu jde tedy o vyvážený vzorek. Tato vyváženost platí zároveň i zvlášť pro PSZV i mimo PSZV, neboť závislost mezi pohlavím a příslušností k PSZV se ukázala jako zcela nevýznamná ( $p=0.990$ ). Muži byli zastoupeni následovně: v PSZV 22, mimo PSZV 18; ženy takto: v PSZV 19, mimo PSZV 16. Zjišťoval jsem případnou souvislost mezi pohlavím lektorů a jejich ostatními odpověďmi, v žádné z nich se však vztah nepotvrdil (hodnota  $p$  se pohybovala od 0.070 po 0.920, nepřesáhla hranici statistické významnosti). Lze tedy tvrdit, že údaje zjištěné v tomto šetření jsou nezávislé na pohlaví respondenta.

Zkušenosti s lektorováním měli lektori velice různé, od 1 roku až po 35 let praxe, průměrná doba lektorské praxe je 8 let, medián 6 let. Není však známo, jak intenzivní tato praxe je. V průběhu analýzy dat se zjistilo, že se zkušenost lektorů pozitivně odrazila v čase, který je věnován rozboru herních aktivit (viz výše). Velice těsná je také vazba lektorské praxe a věku respondenta ( $p=0.000$ ), což je zjištění v určitém ohledu triviální, neboť lze předpokládat, že starší lektor bude mít také bohatší lektorskou zkušenost. Nemusí to vždy být samozřejmostí, nicméně v tomto šetření spolu tyto dvě proměnné prokazatelně souvisejí.

Soubor respondentů byl podle ne/příslušnosti k PSZV rozdělen do dvou skupin: „PSZV“ a „mimo PSZV“. Lektori „PSZV“ pracují pro některou z firem PSZV (v rámci této kategorie se vyskytly tyto varianty: udána pouze jedna firma z PSZV -  $N=29$ , pracuje pro více firem PSZV -  $N=3$ , pracuje pro některou PSZV a dále také mimo PSZV -  $N=11$ ) celkem  $N=43$ . Lektori kategorie „mimo PSZV“ nepracují pro žádnou z firem PSZV,  $N=32$ .

Celkem dotazník odevzdalo 75 respondentů z 35 vzdělávacích institucí (firmy i neziskové organizace, manažerské kurzy, kurzy pro pedagogické pracovníky, jazykové kurzy atd., 8 firem PSZV a 27 mimo PSZV), k tomu 13 lektorů uvedlo namísto názvu instituce „OSVČ“.



## 6.5 DISKUZE A ZÁVĚR

Následující část textu se vrací k výsledkům šetření, aby je shrnula, místy přidala další úhel pohledu a porovnávala s výsledky podobných zahraničních výzkumů. Samostatnou subkapitolu tvoří Poznámky obecně metodologické, další již ke konkrétním otázkám zaměřené metodologické podněty jsou přidruženy ke Komentářům k výsledkům. Kapitulu uzavírá celkové Shrnutí.

### 6.5.1 Poznámky obecně metodologické

K reprezentativitě vzorku: vzhledem k tématu dotazníku (zacílení na Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání) a k samovýběru respondentů lze očekávat, že dotazník odevzdali spíše ti lektori, kteří hry v kurzech používají. Cenná by však byla i data od lektorů, kteří hry používají v omezenějším rozsahu – to je třeba v dalším šetření zdůraznit a zvolit takovou strategii pro distribuci dotazníku, aby bylo osloveno širší lektorské spektrum. Do jisté míry mohla selekci lektorů způsobit i skutečnost, že byl dotazník distribuován pouze elektronickou cestou.

I přes výzvu k odpovědím podle reálného stavu lze čekat, že se lektori u některých otázek snažili odpovědět tak, aby se ukázali v lepším světle. Je možné, že popisovali skutečnost tak, jak chtějí, aby byla viděna.

V průběhu šetření jsem také narazil na skutečnost, že projektový manažer vzdělávací instituce vyplnil dotazník za sebe a nerozdistribuoval ho již dalším lektorům firmy, neboť ze své pozice určuje podobu většiny kurzů a získané informace by údajně byly totožné. Poučení tedy zní, že je v úvodním e-mailu třeba jednoznačně vyjasnit, že se dotazník pohybuje na rovině lektora, nikoli organizace – snažil jsem se zjistit, jak *lektori* využívají herní metody, nikoli, jak je s metodami nakládáno v rámci firmy. Výše popsanou logikou jsem tak přišel o neurčitý počet respondentů.

Vzhledem k vynaloženému úsilí na získání respondentů nepovažuji celkový počet (N=75) za uspokojivý. Jistou roli v této věci mohla sehrát pracovní vytíženost lektorů, stejně jako přetíženost e-mailovou komunikací.

K definici předmětu výzkumu: ačkoli byl na začátku dotazníku pojem hry vymezen (byť volně), nemohu vyloučit, že se chápání hry některých respondentů s touto

definicí zcela nepřekrývá. Hra (a tak i herní metoda vzdělávání) je fenoménem, ke kterému proměnlivost a bohatost forem patří a proto je těžké ho přesně vymezit.

K interpretaci výsledků: po primární popisné analýze dat jsem nejprve ověřoval možné logické hypotézy (např. souvislost délky praxe s dobou věnovanou rozboru) a následně provedl i explorativní testování dalších hypotéz (to znamená, že byla ověřována korelace pro každou možnou dvojici kvantitativních ukazatelů). Při takovémto větším množství testů se zvyšuje pravděpodobnost, že některý vztah mezi veličinami vyjde náhodně jako významný. Na tomto místě ověřené korelace se zdají být lektorskou logikou zdůvodnitelné, přesto je bez rozsáhlejšího ověření nelze považovat za skálopevné.

#### *6.5.2 Komentář k výsledkům*

Jako nejčastější místo, kde se odehrávají jejich vzdělávací kurzy, uvedli celkově respondenti „spíše outdoor.“ Značné rozdíly se zde vyskytly mezi lektorskou skupinou z PSZV (kde „spíše outdoor“ převažuje výrazně) a mimo PSZV (kde naopak nejčastější odpovědí bylo „spíše indoor“).

Hned dalším kritériem, ve kterém se dvě skupiny lektorů výrazně lišily, byl čas věnovaný hrám. V průměru lektori uvedli, že čas věnovaný hrám ve vzdělávacích kurzech obvykle tvoří 52.4 % času kurzu. Medián souboru z PSZV představuje hodnota 60 %, zatímco medián u lektorů mimo PSZV se nachází na hodnotě poloviční (30 %). Do tohoto času je započítána zároveň instrukce i rozbor. V komentáři k této otázce se jeden respondent vyjádřil, že „hodně času kurzu zabere jídlo, pití a spánek“, s čímž nelze než souhlasit a příště přesněji definovat, co je míněno časem kurzu.

Ve Spojených státech prováděl obdobný výzkum James Kirk (1994), který tvrdí, že dotázání lektori (z 82 vzdělávacích organizací) tráví hrami 18 % času vzdělávacích kurzů (Kirk, 1994, s. 7), tedy o 34 % méně, nežli v šetření této práce. Není však známo, zda mezi čas hry počítal také instrukci a rozbor, proto je zde tento údaj prezentován spíše pro zajímavost, nežli pro přímé srovnání. Kirk navíc respondentům nedefinoval pojem hry a spoléhal na jejich shodné porozumění tomuto pojmu. Angličtina ke všemu rozlišuje pojmy *game* a *play* (Kirk se ptal na

*game*, ale v odpovědích nejčastěji používaných her jsou i názvy simulací a hraní rolí, kde může být i převažující prvek *play*) a tak vlastně není známo, jak velkou šíři herních metod zkoumal.

Další otázka směřovala k tomu, jak často jsou využívány jednotlivé herní typy. Na prvních příčkách používanosti lze najít metody typu ledolamky, iniciativní hry a energizery. Naopak mezi nejméně používané řadili respondenti metody dramatické/divadelní, znalostní hry a hlavolamy.

Poznatek, že jsou divadelní metody ve vzdělávání využívány jen výjimečně, je v souladu s výzkumem Ruth Cherringtonové a Morryho van Mentse (1994, číslo strany neuvedeno): 47 % dotázaných lektorů (vyučující na univerzitách a lektoři veřejných kurzů) se vyjádřilo, že metodu dramatu nepoužívají nikdy. Lze se domnívat, že lektory od využití divadla odvádí vnímaná náročnost těchto metod (náročnost na lektora - jeho zkušenosti, hravost; organizační náročnost – prostor, rekvizity, hlasitost, atd.). Dramaticko-divadelní metody vzdělávání mají i své přednosti, o které by byla škoda se ochudit, nicméně nutnost zkušeného lektora lze jen potvrdit (pokud je u některých metod nutná předchozí sebezkušenost lektora, pak je to právě drama).

Při čtení údajů o frekvenci použití jednotlivých typů herních metod je třeba ještě vést v patrnosti, že pojmy vymezující jednotlivé typy jsou často používány volně, neboť neexistuje závazný slovník pojmů (např. hraní rolí, simulace, drama – srov. Valenta, 2008, s. 54), a tato otázka tak pro respondenty mohla představovat poměrně náročnou úlohu. Není zaručeno, že všechny herní typy byly všemi pochopeny stejně. Podobně lze uvažovat o samotné četnosti použití metod – mohou existovat jistá lektorská období, kdy jsou některé metody preferovány a jiné nepoužívány, což se v čase může měnit.

Co se týče oblastí cílů, na které se lektori pomocí her zaměřují, ukazuje se, že jsou nejvýrazněji zastoupeny cíle v oblasti dovedností, následují postoje a nejméně se hry zaměřují na vědomosti. Obě podskupiny respondentů se v tomto shodují.

Neznamená to však, že by hrami nebylo možné vědomosti rozvíjet (průměrná hodnota ze škály 1-5 u vědomostí dosáhla 2.85, což je téměř „v polovině případů“). Zjevně to však není druh cíle, kterého by oslovení lektori hrami

přednostně dosahovali. Při pohledu na hierarchii učení dospělého (Mužík, 1998, s. 25) se ozřejmuje, že vědomosti jsou v některých oblastech zcela zásadní a jsou předpokladem pro řešení problémů praxe a kreativní přístup (ačkoli při některých intuitivních přístupech k řešení problémů předchozí vědomosti nutné nejsou). Dramaturgie vzdělávacích programů jakožto konzistentních a vyvážených celků je však otázka jiná, které se zde pozornosti nedostane, nicméně poznámka o vědomostech měla sloužit vyzdvižení jejich významu v určité fázi výukového procesu.

Kriticky lze u této otázky po cílových oblastech vnímat fakt, že byla položena pro herní metody obecně. Odpovědi respondentů tak nezohledňují skutečnost, že některé herní typy jsou vhodné na určitý druh cíle, zatímco jinými hrami se snáze dosáhne cílů jiných. Zajímavé by bylo provést v českých podmínkách podrobnější iluminativní evaluaci metod. Heiko Steffens (1992, s. 174) uvádí výsledky z iluminativní evaluace<sup>192</sup> tří aktivních metod výuky: případových studií (ty však nepovažuji za herní, proto se jimi dále nebudu zabývat), hraní rolí a simulace.<sup>193</sup> U hraní rolí se mezi deset nejčastěji očekávaných výstupů řadí především výstupy dovednostní, postojové a motivační. U simulací je mezi desítkou prvních očekávaných výstupů (kromě převažujících postojů a dovedností) na osmé příčce také tento vědomostní výstup: „navýšení vědomostí v oblasti ekonomických faktů, teorií, principů, metod atd.“ s přisuzovanou průměrnou hodnotou 8.27 (což je na desetibodové škále překvapivě vysoké umístění).

Ve shodě s odpověďmi respondentů tohoto šetření je tedy mezi očekávanými výstupy herních metod viditelná dominance dovednostní a postojové složky, na úkor složky vědomostní. Lektori pro předávání informací a navýšení vědomostí zjevně používají jiné druhy metod.

---

192 Iluminativní evaluace znamenala v tomto případě dotazování expertů, třinácti spoluautorů odborné publikace o aktivních metodách výuky ekonomie. Pro případovou studii, hraní rolí a simulaci byl nabídnut výčet celkem 30 očekávaných výstupů, které měli experti umístit na škále od 1 do 10 podle míry jejich naplnění konkrétní metodou. Podle vypočteného průměru u každého z očekávaných výstupů bylo poté pro každou z metod seřazeno 10 nejvýše umístěných a tedy nejpravděpodobnějších cílových oblastí (např. u hraní rolí se s průměrnou hodnotou 8.6 umístil očekávaný výstup „zlepšení komunikačních dovedností“).

193 Zjednodušeně chápu simulaci jako komplexnější hraní rolí, kde účastník jedná ve funkci (např. ředitel školy), nikoli za definovanou postavu.

Vzhledem ke klíčové funkci rozboru po herní aktivitě považují zjištěný čas věnovaný rozboru za potěšenišhodný. Nelze sice jednoznačně říci, že čím déle rozbor trvá, tím lépe, avšak čas rozboru věnovaný poukazuje na důležitost, jakou mu lektori připisují. Co zde zjišťováno nebylo, je způsob zacházení s tímto časem – i pro rozbor lze volit z velkého množství metod (aktivní, diskusní, písemné atd.). Mírnou až střední korelaci ( $r_{sp}=0.346$ ) lze vysledovat u délky rozboru spolu s léty zkušeností lektora – čím zkušenější lektor, tím více času rozboru věnuje. Podobně silnou vazbu pak lze přisoudit věku lektora s délkou rozboru ( $r_{sp}=0.304$ ).

Stejnou otázku na dobu věnovanou rozboru pokládal James Kirk (1994, s. 3). Jeho časová škála však končila položkou „více než 15 minut“ a tuto nejdelší možnou odpověď zvolilo 42 % lektorů. V případě této disertační práce uvedlo nad 15 minut 59.5 % respondentů, z čehož navíc velká většina (50 % z celkového počtu) odpověděla, že tráví rozbohem dokonce 21 minut a více. Je tedy možné říci, že dotázání lektori přikládají rozboru herní aktivity velkou důležitost (mezi PSZV a mimo PSZV jsou jen nepatrné rozdíly).

Problematickým bodem u interpretace této otázky zůstává skutečnost, že není z odpovědí vyvoditelné, jak dlouhá je samotná aktivita předcházející rozboru. Lze očekávat, že aktivitě trvající několik málo minut bude odpovídat i kratší rozbor oproti aktivitám trvajícím například půl hodiny, což však v tomto šetření nebylo ověřeno. Výklad dále problematizuje skutečnost, že věk a delší lektorská zkušenost, které zde s rozbohem korelují, s sebou mohou přinášet ještě jiné faktory. Například se starší a zkušenější lektori mohou častěji než lektori mladí a méně zkušení dostávat k situacím, ve kterých se očekává opravdový rozvoj účastníků. Oproti tomu mladším a méně zkušeným lektorům mohou být v rámci kurzu ponechány k vedení méně edukativní (a tím pádem třeba také kratší) metody. Interpretaci však může být více, budou muset být dále ověřeny.

Na otázku, jak hodnotí důležitost her na svých kurzech, se více než tři čtvrtiny dotázaných vyjádřily, že hry mají vysokou důležitost, necelá čtvrtina přisoudila hrám střední důležitost a jeden jediný respondent uvedl, že důležitost her na jeho kurzech je nízká. Do komentáře připsal tento lektor následující slova: „chtěl bych v budoucnu změnit“. Bylo zjištěno, že připisovaná důležitost her pozitivně

koreluje s časem hrám věnovaným (ti, kdo uvedli důležitost vysokou, zároveň také tráví hrami více času kurzu, nežli ti, pro koho jsou hry „středně důležité“).

Respondenti nabídli velké množství argumentů pro i proti používání her ve vzdělávání dospělých (viz Tabulka 19 a 20). Hry z těchto odpovědí vycházejí jako metody, které mají ve výuce jedinečné kladné vlastnosti, zároveň je však třeba vědět i o jejich slabších stránkách – zvláště často zmiňovaným určujícím faktorem úspěchu her je kvalifikovanost lektora. Zvláštností je ambivalentní povaha motivace účastníků vůči herním metodám – byla zmiňována jak mezi argumenty pro, tak i proti herním metodám. Mezi demotivační faktory řadili respondenti ostých účastníků, dále pocit, že o nic nejde, že je to jen nezávazná zábava, a také skutečnost, že účast na herní metodě vyžaduje vlastní aktivitu, kterou si nelze při únavě účastníků vynutit. Jako nevýhodu her popsali lektori také to, že nedokáží pracovní skutečnost účastníků uchopit se všemi detaily a účastníci se potom mohou „schovávat“ za argument, že by v realitě jednali jinak. Dalším častým argumentem proti hrám potom byla neefektivita transmise znalostí (nelze předávat informace v rozsahu, jaký umožňuje např. přednáška) a náročnost na přípravu, materiál a prostředí (např. využití více místností, venkovní prostory apod.).

Günter Windberger (1992) publikoval výsledky svého šetření (celkem mezi 436 vzdělávacími institucemi z německo-jazyčné oblasti – Rakousko, Německo a Švýcarsko), kde mimo jiné zjišťoval, co firmám a vysokým školám brání v tom, aby ve výuce používali simulace.<sup>194</sup> Jako nejčastější argumenty tak zazněly kupříkladu tyto: časová náročnost, prostorová náročnost, personální kapacity, vysoké náklady, neefektivita, ale také neexistenci vhodných simulací (Windberger, 1992, s. 264). V dnešní době lze spíše než o neexistenci vhodných simulací hovořit o složitosti najít správnou (cílům a skupinové dynamice přesně odpovídající) hru či simulaci.

K nejčastějším argumentům pro používání her v kurzech pro dospělé účastníky patří zprostředkování zážitku situace, která nabízí paralelu k praxi účastníků a přitom je s ní v rámci kurzu experimentováno bez tvrdých následků, kterou by

---

194 Německý termín „Planspiel“ překládám jako plánovací simulaci.

přímá praxe přinesla. Lektoři také tvrdili, že hry jejich účastníky baví a díky vlastnímu zážitku také očekávají delší zapamatování obsahů. Skrze zážitek je také možná změna úhlu pohledu (například pokud si účastník v rámci simulace zažije typickou pracovní situaci v jiné než obvyklé roli).

Mezi jmenovanými *účely*, ke kterým jsou lektory hry využívány, lze vysledovat skupinově-dynamickou oblast (hry jako prostředek pro působení na různé aspekty skupinové dynamiky), sebereflexi (hra jako zrcadlo a možnost vědomé změny), evokaci, ukázkou, procvičení či prozkoumání určitých způsobů jednání, dále také hra jako prostředek změny postoje (zprostředkovatel nové „aha“ zkušenosti), hra jako metoda pro navození určité atmosféry a tempa kurzu, atd. Množství různých možných účelů herních metod poukazuje na jejich šíři a pestrost. Navíc, jak je zřejmé u van Mentse (van Ments, 1999, s. 46), lze se zcela stejnou metodou nakládat různými způsoby a tento rozdíl v instrukci a reflexi způsobí, že se akcent přesune jinam (např. stejná rollová hra může sloužit k ukázce, tréninku i reflexi dovedností, stejně jako k pouhému kreativnímu využití).

Jako *zážitkové* byly nejčastěji určovány hry iniciativní, simulace a hraní rolí (podobně i ve výzkumu Cherrington, van Ments, 1994, číslo strany neuvedeno). Jako nejméně zážitkové vyšly z tohoto dotazování hry znalostní a hlavolamy. 12 lektorů využilo u této otázky možnost dodatečného komentáře a 8 z nich se vyjádřilo ve smyslu, že „zážitek je vše“. Jinou, a logicky předcházející či navazující otázkou by tedy bylo, co činí výukovou metodu zážitkovou (např. zda je to povahou metody a které její rysy ji činí zážitkovou, či zda je zásadní způsob práce s metodou).

Uvádění a reflektování herní aktivity je komplexní činnost, která vyžaduje mnoho specifických dovedností. Nejčastěji se lektoři naučili hry používat pomocí mentoringu zkušenějším kolegou, polovina dotázaných je i samoukem a stejné množství navštívilo kurz od jiné než mateřské organizace (v zahraničí i tuzemsku je lektorům k dispozici množství specializovaných metodických kurzů). James Kirk zjistil, že 54 % jeho respondentů se hrám učilo „on the job“ (přímou pracovní praxí), 15 % navštívilo kurz či výcvik ve facilitaci her a 15 % bylo mentorováno kolegy (Kirk, 1994, s. 5), což jsou čísla velice odlišná od zjištění v této práci, nelze

je však znovu přímo srovnávat.<sup>195</sup>

K původu používaných her lze říci, že nejčastěji lektori používají hry, které okoukali z praxe a pozměnili je. Druhým často jmenovaným případem je společná tvorba her s kolegy a jako třetí nejčastější bylo uváděno používání her z databází (knižních, elektronických) v pozměněné variantě. K diskusi je u této otázky, do jaké míry jsou pozměněné varianty skutečně odlišné od svého vzoru. Výstupy z této otázky беру s určitou rezervou, neboť lze počítat se snahou respondenta projevit se pozitivněji, což v tomto případě znamená tvrdit alespoň trochu vlastního přínosu a nikoli přímé převzetí her. V tomto kritickém duchu vnímám i Kirkova zjištění, kde se 58 % dotázaných přiklonilo k variantě „svoje původní hry“ a 42 % k hrám „sebraným“ (z různých zdrojů). (Kirk, 1994, s. 4) Zajímavé by proto mohlo být některé z příštích šetření zaměřit právě na tyto procesy získávání a adaptace herních metod.

Skupina dotázaných lektorů dosahuje průměrného věku 33 let a 8 let lektorské praxe. Rovnoměrně jsou zastoupeny ženy i muži (taktéž v rámci PSZV i mimo PSZV), mezi odpověďmi obou pohlaví nebyly prokázány významné rozdíly. Za zajímavý považuji také fakt, že se v odpovědích respondentů významně neodrazila délka jejich praxe (s jedinou výjimkou otázky na délku rozboru).

## 6.6 SHRNUÍ

Výsledky dotazníkového šetření mezi 75 lektory z 35 institucí ukázaly, že množství oslovených lektorů realizuje vzdělávací kurzy spíše ve venkovním prostředí (přes 38 %), přičemž jsou značné rozdíly mezi skupinou lektorů z PSZV (spíše outdoor) a mimo PSZV (spíše indoor). V průměru tráví dotázaní lektori přes 52 % času kurzu herními metodami. Jako nejčastěji používané typy her byly jmenovány ledolamky, iniciativní hry a energizery, naopak zřídka jsou používány metody dramatu a znalostní hry. Herními metodami se lektori zaměřují nejvíce na dovednosti, poté na postoje a teprve jako třetí v pořadí na vědomosti. Polovina dotázaných věnuje rozboru herních aktivit 21 minut a více. S délkou rozboru

---

195 Není totiž známo přesné znění a druh otázky u Jamese Kirka (v případě šetření k této disertaci zaškrtovali respondenti všechny platné odpovědi a je možné, že u Kirka jen jednu nejvýraznější).



pozitivně koreluje délka lektorské praxe. Přes 77 % respondentů považuje hry na svých kurzech za vysoce důležité. Shromážděny a sloučeny do kategorií byly argumenty pro i proti používání her v kurzech pro dospělé, stejně jako soupis různých účelů, ke kterým lektori hry používají. Jako „zážitková“ byla pojmenována většina nabídnutých herních typů, výjimku tvoří hlavolamy a znalostní hry. Většina lektorů (73 %) se vyjádřila, že se naučili hry používat za pomoci zkušenějšího kolegy. Nejčastěji bylo uvedeno, že lektori používají hry, které okoukali z praxe a pozměnili (přes 81 %).

V tomto šetření kvalitativně uchopené „účely“ by bylo možno dalším výzkumem kvantifikovat (podobně i argumenty pro a proti). V oblasti použití herních metod by dále bylo zajímavé zjistit obvyklé oblasti cílů pro jednotlivé herní typy (např. iluminativní evaluaci v expertní skupině).

Výsledky nelze pro nízký počet respondentů považovat za reprezentativní. Jejich povaha je navíc deskriptivní (popisující stávající praxi) a nikoli normativní - nemají nekriticky sloužit jako vzor dobré praxe. Výzkumná zpráva má v rámci disertace především **potvrdit rozmanitost herních metod** využívaných ve vzdělávání dospělých. Zároveň také poukázat na to, že **různé herní typy jsou v praxi využívány v různé míře** a že má tedy význam mezi nimi i v teorii rozlišovat. V rámci šetření byla získána i další zajímavá data (kvantitativní i kvalitativní zjištění), která byla již zmíněna výše. Kde to bylo možné, byly výsledky doplněny o srovnání s vybranými zahraničními výzkumy.

## 7 ZÁVĚR

Protože všechny větší kapitoly práce byly průběžně shrnovány, bude tato závěrečná část textu stručnější. Pro přehlednost je rozdělena do dvou podkapitol: Shrnutí práce a její přínosy, Otevřené otázky a problémy – kde půjde především o nastínění otázek, které se v průběhu zpracování disertace objevily.

### 7.1 SHRnutí PRÁCE A JEJÍ PŘÍNOSY

Po úvodních úvahách spolu s popsáním východisky této práce a základními, zde neproblematizovanými pojmy, byla otevřena první kapitola, jejímž cílem bylo především objasnit pojem hry. Pro přiblížení se hře byly zároveň využity klasické kulturně-antropologické zdroje (Huizinga 1971, Caillois, 1998) i relativně novější přístupy (DeKoven, 2002, Svatoš, Lebeda, 2005, Heimlich, 2001, Nuska, 2006 a další), byl hledán společný jmenovatel i rozdíly mezi hrou a herní metodou vzdělávání.

V kapitole věnující se klasifikacím herních metod (kapitola 2) bylo poukázáno na to, že herní metody ve vzdělávání dospělých mohou být zaměřeny dvojím směrem – na utváření podmínek pro snazší učení (herní metody ve vzdělávání) a na samotný cílený rozvoj účastníků (herní metody vzdělávání). Jako příklady dalších klasifikací byly voleny jak teoretičtější příspěvky (Caillois, 1998, Klabbers, 2003), tak i třídění vysloveně prakticky zaměřená (Tosey, 2002, Rachow, 2005 a 2006, Wallenwein, 2003, Weidenmann, 2008, Činčera, 2007a atd.). Jako užitečné pro orientaci v metodách do praxe se ukázalo třídění podle více kritérií zároveň (viz např. Weidenmann, 2008, Rachow, 2005 a 2006). Pro účely této práce byl nakonec vybrán již existující rámec (tato volba byla zdůvodněna v kap. 2.3), vymezující v anglicky hovořícím prostoru obvykle tři kategorie herních aktivit: hraní rolí, simulace, ostatní hry (games) (srov. Cherrington, van Ments, 1994, Klabbers, 2003). Jako kategorii, kterou je navíc z „ostatních“ her vhodné ve vzdělávacím kontextu zdůraznit, jsem uvedl didaktické (znalostní) hry, určené pro opakování znalostí. Do větší hloubky pak zde byly zkoumány jen metody hraní rolí a simulace. Mezi ostatní hry byly zařazeny například tyto typy: hříčky na seznámení účastníků, ledolamky, brain-gym cvičení, energizery (aktivizující

cvičení), hlavolamy, outdoorové herní aktivity (iniciativní hry, hry na důvěru, atd.), hravé aplikace uměleckých postupů (hudba, malba atd.), hry pro reflexi, a jiné.

Jak píše Jiří Vomáčka, navozuje každá „... nalezená odpověď další otázky a podněcuje k stále novému svobodnému hledání v podobě svérázného kultivovaného dialogu“ (Vomáčka, 2000, s. 22). Proto ani zde navrženou klasifikaci nepovažuji za definitivní a nediskutovatelnou, nýbrž za podnět k dialogu.

Kapitola zabývající se hraním rolí (3) představila množství konkrétních podob. Vycházela nejprve z takzvaných paradivadelních systémů (nedivadelního využití hry v roli), u nichž byl postupně představen způsob práce a použitelnost ve vzdělávání dospělých. Popsána tak byla dramatická výchova, divadlo ve výchově (business theatre), inscenační metoda, sociálně-psychologický výcvik, osobnostní a sociální výchova, psychodrama, sociodrama, techniky divadla utlačovaných (fórum, neviditelné divadlo, rainbow of desire) a další. Díky absolvování několika kurzů s tematikou divadelních metod jsem o jejich aplikovatelnosti do vzdělávání dospělých přesvědčen.

Třídění hraní rolí bylo dále z různých pohledů rozvinuto s pomocí několika klíčových zdrojů (Schaller, 2006, van Ments, 1999, Valenta, 1995 a 2008), které byly současně kriticky komentovány a doplňovány příklady z praxe. Popsány byly možné aplikace (popis, ukázka, trénink, reflexe, zcitlivění, sebevyjádření) a doplněn byl také popis několika prováděcích technik (např. „akvárium“ či paralelní hra, rotace role, dublování, zrcadlení, pomocník, horká židle, tichý asistent, konstelace, klíčová dírka, image theatre apod.).

Oproti hraní rolí byly simulace (kapitola 4) představeny jako takové metody, ve kterých účastník nevstupuje do *role* (definující jeho osobnost), nýbrž ponechává si svou osobnost a jeho úkolem je jednat v zadané *funkci*. Popsány byly charakteristiky simulací, představeno jejich odlišení od simulačních her, případových studií a tzv. ambivalentních aktivit. Jako hlavní třídící kritérium byla podle Blötze (2003) vzata otevřenost či uzavřenost simulace, dále jsou děleny podle média, modelované oblasti, role lektora a sociálního uspořádání simulací.

Shrnutí různých klasifikačních přístupů (nejen) v rámci hraní rolí a simulací ve

vzdělávání dospělých předkládá Tabulka 22:

Hraní rolí	Divadlo	Paradivadelní systémy:					
		Insce- nační metoda	Psycho- drama, socio- drama	Výchovná dramatika, divadlo ve výchově	Divadlo utlačovaných (fórum, rainbow of desire, neviditelné divadlo)	Playback theatre, jeux drama- tiques	Impro- vizační divadlo
	Nácvik role:	<ul style="list-style-type: none"><li>- Zaměřený na protagonistu</li><li>- S definovanými rolemi (role statusové, poziční, situační)</li><li>- Imaginační</li></ul>					
	„Simulace“		Alterace		Charakterizace		
	Funkce:	Rozborová Demonstrativní Aplikační Procvičovací		Motivační Hodnotící Estetická		Relaxační Diagnostická Výzkumná	
	Kdo hraje:	<ul style="list-style-type: none"><li>- Účastník (sebe sama / někoho druhého / fiktivní osobu)</li><li>- Lektor</li><li>- Lidé zvenčí</li></ul>					
	Strukturované hraní rolí			Nestrukturované hraní rolí			
	Provedení:	„Akvárium“			Paralelní hra (multiple role-play)		
	Techniky:	Alter ego Dublování Konstelace	Klíčová dírka Pomocník Konzultanti	Rotace role Zrcadlení Samomluva	(Horká) židle Sochy Přehrávka		
	Simulace	Co je simulo- váno:	Role		Chování		Prostředí
Blízké skutečnosti			Vzdálené skutečnosti				
Otevřené simulace (free-form-game)			Uzavřené simulace (rigid-rule-game)				
Simulátory		Plánovací simulace		Neplánovací modelové situace			
		Politické, vojenské					
On-line/off-line/PC/bez PC			Individuální/skupinové: soutěž/spolupráce				
Obecnost		Přesnost		Jednoduchost			
Didaktické (znalostní) hry	Příklady: domino, bingo, lotto, křížovky, riskuj, kufr, loď, ypsilonka, šibenice, scrabble, deskové hry s kartičkami s úkoly, atd.						
Další herní metody	hříčky na seznámení účastníků, ledolamky,	brain-gym cvičení, energizery (aktivizující cvičení), hlavolamy	outdoorové herní aktivity (iniciativní hry, hry na důvěru, atd.)	hravé aplikace uměleckých postupů (hudba, malba atd.)	hry pro reflexi	jiné	

Tabulka 22: Klasifikace herních metod ve vzdělávání dospělých - výběrové shrnutí (s použitím těchto zdrojů: Blötz, 2003; van Ments, 1999, Froněk, 2008, Kubr, Prokopenko, 1996, Valenta, 1995 a 2008, Schaller, 2006, Tosey, 2002, Fiala, Sládková, datum neuvedeno)

Jako pátá v pořadí byla vložena kapitola věnující se českým a mezinárodním organizacím pro hry a simulace. Ukázalo se, že v ČR existují organizace zabývající se herními metodami s úzkou specializací (např. drama), nebo naopak se zaměřením širším (např. zážitkové vzdělávání, do kterého spadají i neherní metody), nikoli však právě s jakýmsi středním měřítkem se zaměřením na onu těžko definovatelnou oblast her ve vzdělávání.

Součástí práce je také empirické šetření (kapitola 6), které pomocí dotazníku zjišťovalo četnost využívání jednotlivých typů herních metod, jejich zaměření, očekávané přínosy, silné a slabé stránky. Přes některé metodologické nedostatky (například samovýběr respondentů a s tím související nedefinovatelnost souboru a nemožnost určit jeho reprezentativitu) se domnívám, že zjištěné informace mohou být zajímavým příspěvkem k diskusi o určitém výseku lektorské praxe a odrazovým můstkem pro další bádání.

Ukázalo se například, že dotázaní lektori tráví herními metodami 52 % času kurzu, prokázalo se však zároveň, že různé herní typy jsou využívány v různé míře. Více než tři čtvrtiny respondentů považují herní metody na svých kurzech za vysoce důležité. Jako nejčastější oblast cílů byly jmenovány dovednosti (jako druhé potom postoje, třetí znalosti). Za podnětný považuji soupis zmiňovaných argumentů PRO herní metody (např. zprostředkování „aha“ zážitku, experimentování bez následků, zábavnost učení, lepší zapamatování a další) i PROTI herním metodám (např. ostych účastníků, neserióznost her, nízká možnost předávání znalostí a další). V některých parametrech se prokázaly významné rozdíly mezi lektory Profesního sdružení pro zážitkové vzdělávání (PSZV) a lektory mimo toto sdružení. Výsledky byly místy srovnávány s obdobnými zahraničními šetřeními. Pro podrobnější informace viz Komentář k výsledkům - subkapitola 6.5.2.

Kromě výše jmenovaných zajímavých **výstupů z dotazníkového šetření** (i z nich vycházejících podnětů pro další zkoumání) vnímám přínos práce především v uvedení **příkladů využití** jednotlivých typů herních metod **v praxi vzdělávání dospělých**. Za důležité považuji **odlišení hry a herní metody**. Představeny byly **nejdůležitější české a mezinárodní organizace** zabývající se herními metodami

vzdělávání. Práce nepředložila výrazně novou klasifikaci herních metod, pro oblast vzdělávání dospělých však dostupné **klasifikace** (ne vždy z oblasti vzdělávání dospělých pocházející) **prohloubila, terminologicky porovnala** a kriticky doplnila komentářem vzhledem k jejich aplikaci ve vzdělávání dospělých. Jako jeden z významných prvků, který z práce vyvstává, je **doporučení** k tomu, aby lektori mezi typy herních metod rozlišovali a používali směrem k účastníkům jazyk konzistentní s konkrétní metodou a vzdělávacími cíli, neboť nekonzistence může vést k „ambivalentnímu“ vnímání situace účastníky (více viz kap. 4.4).

Doplňují se zde **přínosy pro teorii i praxi** – pro teorii může být obohacující terminologické vymezení typů herních metod, pro praxi potom možnost skrze vzdělávání lektorů v popsanych metodách umožnit rozšíření jejich metodického rejstříku. Neboť souhlasím s Milanem Benešem, když tvrdí, že „**konečně je jedním z účelů teorie zlepšit praxi tím, že otevírá nové, mnohdy alternativní možnosti jednání**“ (Beneš, 2003, s. 70, zvýraznění JF). Pokud bude tato práce inspirovat k experimentování s herními postupy, pak byl její účel splněn.

Osobně jsem se pokoušel praktické poznatky z analýzy literatury předávat studentům v rámci semináře *Hry ve vzdělávání dospělých* v letním semestru 2009/2010 na Katedře andragogiky a personálního řízení FF UK (tento seminář lze tedy také považovat za praktický výstup práce), účastníkům jednodenního kurzu herních metod v soukromé vzdělávací firmě (léto 2010), stejně jako v rámci interního vzdělávání Centra pro demokratické učení. Přes vzdělávací agenturu byly vypsané i dva veřejné kurzy (jaro a podzim 2011) zaměřené na herní metody, které sice nebyly naplněny, daly však podnět k několika individuálním konzultacím.

## 7.2 OTEVŘENÉ OTÁZKY A PROBLÉMY

Jedna z nejčastějších otázek, která se během psaní práce opakovaně vynořovala, je otázka *zda by po vzoru zahraničních organizací stálo za to vytvářet českou platformu pro rozvoj herních metod*, mimo rámec šířeji definovaných metod zážitkových, a naopak sdružující úžeji specializované organizace. Tato otázka zůstala prozatím bez odpovědi. Odstoupil jsem postupně od „androludiky“ jakožto didaktické subdisciplíny pro hry ve vzdělávání dospělých (srov. Froněk, 2009), neboť si

nejsem jist, zda by herní metody měly být zkoumány mimo rámec jiných *aktivních, interaktivních* či *zážitkových* metod.

*Výuka cizích jazyků* představuje oblast, kterou by z hlediska aktivních metod výuky dospělých bylo vhodné důkladněji prozkoumat. V tomto textu posloužil za inspiraci mimo jiné Jim Scrivener, autor metodiky výuky angličtiny, ve které popisuje hry a hříčky využitelné v jazykové výuce. Domnívám se však, že praxe bude na konkrétní postupy ještě bohatší.

Jaksi logickým navázáním na tuto disertaci by mohlo být *rozpracování didaktických znalostních her, deskových her a dalších herních typů* pro vzdělávání dospělých. Další otázkou ke zkoumání by mohlo být *propojení herních prvků a e-learningu*, tedy především digitálních her a simulací. To by pravděpodobně obnášelo důkladnou práci přímo s metodami, spolu s nutností je na sobě v roli účastníka vyzkoušet. Slabinou tohoto přístupu by mohla být finanční náročnost testování elektronických herních metod.

Opakovaně se jako klíčové ukazuje téma *rozborů herních metod*. Stejně důležitá a přitom velmi málo empiricky podchycená je *otázka efektivity herních metod*. Metodologickou inspirací je například zmiňovaná iluminativní evaluace, existují ale jistě i jiné postupy. Zajímavým by mohlo být propojení očekávaných výstupů z metod s revidovanou Bloomovou taxonomií, včetně afektivní a psychomotorické domény.

Nepochybně zajímavým počinem by mohla být podrobná *didaktická analýza vybraných úspěšných simulací*. Obecně by byla užitečná práce s praktickým zaměřením – *soubor ověřených doporučení* pro práci s jednotlivými typy herních metod.

Lektorské praxe se týká i další podnět pro podrobnější zkoumání – *analýza vzdělávacích potřeb lektorů v oblasti herních metod*. Na zjištěné potřeby by navazovala příprava kurzu pro další vzdělávání lektorů ve vzdělávání dospělých, zaměřeného konkrétněji na očekávané přínosy (např. využití divadla fórum v rámci občanského vzdělávání dospělých, úvod do manažerských simulací, apod.).

Nový úhel pohledu na význam hry pro učení přinášejí Alice a David Kolbovi (Kolb, Kolb, 2010), když zkoumají charakteristiky a přínosy tzv. *ludic learning space* (hravé prostředí pro učení), o němž tvrdí, že výrazně podporuje učení na rovině intelektu, fyzická, duchovna i morálky (2010, s. 26). Domnívám se proto, že by bylo zajímavé prozkoumat vzájemné vztahy hry, učení, stavu *flow* a pracovního prostředí.

Teoreticky i prakticky hodnotná by byla adaptace poznatků současné *Spielpädagogik* na pole andragogické didaktiky. Podobně i podpora překladatelské činnosti stěžejních zdrojů pro hry a aktivní metody výuky by přinesla své ovoce.



## 8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

AMORY, A. Game object model version II: a theoretical framework for educational game development. *Educational Technology Research & Development*, 2006, Vol. 56, Iss 1, pp. 51-77, ISSN 10421629

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. et al. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. 1<sup>st</sup> ed., New York: Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5

BAER, U. *Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1995. 1. Aufl., ISBN 3-7800-5800-6

BAKALÁŘ, E. *Dospělí si mohou stále hrát*. 1. vydání. Praha: Alfa Publishing, 2004. ISBN 80-86851-05-2

BEARD, C.; WILSON, J. P. *The Power of Experiential Learning. A handbook for trainers and educators*. 2<sup>nd</sup> edition, London: Kogan Page, 2004. ISBN 0 7494 3467 8

BEDNÁŘÍK, A. a kol. *Tréning hrou. Inštrukcie pre rolové hry, simulácie a prípadové štúdie pre trenérov*. 2. vydanie, Bratislava: Partners for Democratic Change Slovakia, 2000. ISBN: 80-968095-2-0

BELZ, H. *Lebendiges Lernen. Ein Methodenhandbuch*. 1. Aufl., Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 2001. ISBN 3-7841-1292-7

BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6

BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. 2. vydání, Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8

BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. 1. vydání, Praha: Svoboda, 1970

BLÖTZ, U. *Planspiele in der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2003. ISBN 3-7639-0978-8

BOAL, A. *Famed Brazilian Artist Augusto Boal on the "Theater of the Oppressed"* Transkript rozhlasového rozhovoru z 3. 6. 2005 uveřejný online: [http://www.democracynow.org/2005/6/3/famed\\_brazilian\\_artist\\_augusto\\_boal\\_on](http://www.democracynow.org/2005/6/3/famed_brazilian_artist_augusto_boal_on) (16. 9. 2009)

BOAL, A. *Games for Actors and Non-Actors*. 2<sup>nd</sup> edition 2002, reprinted 2004, New York: Routledge, 2004. ISBN 0-415-26761-7

BOAL, A. *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. 4<sup>th</sup> edition, New York: Routledge, 2003. ISBN 0-415-10349-5

British Psychodrama Association. *What is Psychodrama?* online: [http://www.psychodrama.org.uk/what\\_is\\_psychodrama.php](http://www.psychodrama.org.uk/what_is_psychodrama.php), 14. 9. 2009

BUDAŘ, M. *Manažerské hry jako součást elektronického vzdělávání*. Diplomová práce, VŠE v Praze, Fakulta informatiky a statistiky, 2002. [cit. 2011-07-15] Dostupné z: [http://www.budar.cz/download/public/budar\\_martin\\_dp.pdf](http://www.budar.cz/download/public/budar_martin_dp.pdf)

CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. 1. vyd., Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5

CHERRINGTON, R.; VAN MENTS, M. Pinning Down Experiential Learning. *Studies in the Education of Adults*, Apr 1994, v26 n1, s. 15-30. ISSN 0266-0830

COHEN, M. J. *Reconnecting with Nature*. 2<sup>nd</sup> edition, Lakeville: Ecopress, 1997. ISBN 978-0963970527

COURTNEY, R. *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*. 4<sup>th</sup> ed. rev., Toronto: Simon & Pierre Publishing Company Limited, 1989. ISBN 0-88924-213-5

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* 1. vyd., Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996, ISBN 80-7106-139-5

ČERMÁKOVÁ, I. Augusto Boal a dramatická výchova. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: ARTAMA, 1999, č. 1, s. I – XII. ISSN 1211-8001

ČINČERA, J. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Vydání neudáno. Brno: Paido, 2007a. ISBN 978-80-7315-147-8

ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2007b. ISBN 978-80-247-1947-0

DeKOVEN, B. *The Well-Played Game. A Playful Path to Wholeness*. Vydání neudáno, Lincoln: Writers Club Press, 2002. ISBN 0-595-21790-7

DLOUHÝ, M.; FÁBRY, J.; KUNCOVÁ, M.; HLADÍK, T. *Simulace podnikových procesů*. 1. vydání, Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1649-4

DRAHANSKÝ, D. Hra jako nástroj... Nebo jen jako hra? In *Gymnasion 6*, 2006, Prázdňinová škola Lipnice, s. 49-52. ISSN 1214-603X

DUDMAN, N. Kosíme snadno – kurz kosení, 11. 6. 2011, Mladočov.

EITINGTON, J.E. *The Winning Trainer: Winning Ways to Involve People in Learning*. 4<sup>th</sup> edition, Woburn: Butterworth-Heinemann, 2002. ISBN 0-7506-7423-7

EMUNAH, R. *Acting For Real: Drama Therapy. Process, Technique and Performance*. 1<sup>st</sup> ed., London: Brunner-Routledge, 1994. ISBN 0-87630-730-6

ERBAN, O. *Komparativní studie alternativní pedagogiky a vzdělávání dospělých*. Bakalářská práce, Katedra andragogiky a personálního řízení, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2008

European Commission. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. 2001. [cit. 2011-06-13] Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:EN:NOT>

FIALA, B.; SLÁDKOVÁ, Z. *Zkušenosti s použitím inscenačních metod (hraní rolí) při tréninku obchodních dovedností*. (1. část) [cit. 2009-10-05] Dostupné z: <http://www.e-univerzita.cz/old/clanky/pers11-2000.doc>

FILOVÁ, H. Didaktická hra. in MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1997, s. 31-34. ISBN 80-210-1549-7

FINK, E. *Oáza štěstí*. 1. vyd., Praha: Mladá fronta, 1992, ISBN 80-204-0224-1

FINK, E. *Hra jako symbol světa*. 1. vyd., Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN: 80-202-0410-5

FROMM, E. „E.J.H. Buytendijk: Wesen und Sinn des Spiels“ (review) in: *Zeitschrift für Sozialforschung*. Paris (Librairie Félix Alcan) Band III 1934, S. 434f. [cit. 2010-09-14] Dostupné z: <http://www.erich-fromm.de/e/index.htm>

FRONĚK, J. *Prvky hry ve vzdělávání dospělých. Herní metody se zaměřením na vedení jejich rozboru*. Diplomová práce. Katedra andragogiky a personálního řízení, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2008.

FRONĚK, J. Androludika aneb didaktika hry ve vzdělávání dospělých – pole značně interdisciplinární. in: VAŠTATKOVÁ, J.; FIALA, B. (editoři): *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI. Sborník příspěvků z VI. ročníku konference konané dne 10. prosince 2008*. 1. vydání, Olomouc: Votobia Olomouc, 2009, s. 279-283. ISBN 978-80-7220-315-4

GABRIELOVÁ, V. *Osobnostně sociální rozvoj skrze dramatickou improvizaci*. Bakalářská práce. Katedra andragogiky a personálního řízení, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2011.

GERSHONI, J. (ed.) *Psychodrama in the 21<sup>st</sup> Century. Clinical and Educational Applications*. Vydání neudáno, New York: Springer Publishing Company, 2003. ISBN 0-8261-2175-6

GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo*. 1. vyd., Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN: 80-902482-4-1

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vydání, Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8

GREGORY, J. Facilitation and facilitator style. In: JARVIS, P. (ed) *The theory &*

*practice of teaching*. 1<sup>st</sup> ed., London: Kogan Page, 2002, s. 79-93. ISBN 0-7494-3416-4

HALLEY, S.; FOX, J. Playback Theatre. in: HOLMAN, P.; DEVANE, T.; CADY, S. (ed.): *The Change Handbook*. 2<sup>nd</sup> edition, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2007, s. 561 – 572. ISBN 978-1-57675-379-8

HANUŠ, R. (ed.) *Fenomén hry. Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0669-1

HANZÁLEK, M. (ed.) *Fond her. Výběr her a programů připravených pro kurzy Instruktorů Brno*. 2. vydání, Brno: vlastním nákladem, 2005.

HAYS, R. T. *The Effectiveness of Instructional Games: A Literature Review and Discussion*. Orlando: Naval Air Warfare Centre Training Systems Division. Technical Report, 2005. [cit. 2009-05-18] Dostupné z: [http://adlcommunity.net/file.php/36/GrooveFiles/Instr\\_Game\\_Review\\_Tr\\_2005.pdf](http://adlcommunity.net/file.php/36/GrooveFiles/Instr_Game_Review_Tr_2005.pdf)

HECKMAIR, B. Neues Lernen. In FERSTL, A.; SCHETTGEN, P.; SCHOLZ, M. (Hrsg.) *Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten*. 1. Auflage, Augsburg: ZIEL, 2004, s. 98-105. ISBN 3-937 210-13-X

HECKMAIR, B.; MICHL, W. *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Vydání neudáno. Berlin: Luchterhand, 1993. ISBN 3-472-01526-8

HEIMLICH, U. *Einführung in die Spielpädagogik*. 2. vydání, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001. ISBN 3-7815-0989-3

HEITKÄMPER, P. *Die Kunst erfolgreichen Lernens. Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen. Ein Didaktiken-Lexikon*. Vydání neudáno. Paderborn: Junfermann Verlag, 2000. ISBN 3-87387-4105

HERMAN, J. Inter arma silent musae? in: *Divadelní noviny* 17/2008, 9. 11. 2008, ISSN: 1210-471X [cit. 2009-09-17] Dostupné z: <http://www.divadlo.cz/noviny/clanek.asp?id=17757>

HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0817-5

HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vydání, Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4

HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1155-9

HESSE, H. *Hra se skleněnými perlami*. 2. vydání, Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-403-0

HICKL, M.; SCHODERBÖCK, M. *Management of Modern Art: Systemaufstellung, Szenische Interventionsarbeit*. 1. Aufl., Wien: Lulu Enterprises, 2008. ISBN 978-1-4092-0312-4

HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 1. vyd., Praha: Mladá fronta, 1971.

International Theater of the Oppressed Organization. *Tree of the Theatre of the Oppressed*. [cit. 2009-09-16] Dostupné z: <http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=3>

JARVIS, P. *Adult & Continuing Education: Theory and Practice*. 2<sup>nd</sup> edition, Routledge: New York, 1995. ISBN 0-415-10242-1

JONES, K. *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers*. 3<sup>rd</sup> edition, London: Kogan Page, 1995. ISBN 0 7494 1666 1

KARP, M.; HOLMES, P.; TAUUVON, K.B. (ed.) *The Handbook of Psychodrama*. 2<sup>nd</sup> ed., London: Brunner-Routledge, 2000. ISBN 0-415-14845-6

KASTOVÁ, V. *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. 1. vyd., Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-302-1

KEIM, H. (Hrsg.) *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*. 1. Aufl., Köln: Wirtschaftsverlag Bachem, 1992. ISBN 3-89172-239-7

KEIM, H. Zur kategorialen Klassifikation von Fallstudie, Rollen- und Planspiel. in KEIM, H. (Hrsg.) *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*. 1. Auflage, Köln: Wirtschaftsverlag Bachem, 1992. ISBN 3-89172-239-7

KIRK, J. *Games: Why & How Trainers Play Them*. ERIC Document Reproduction Service No. ED376311, 1994. [cit. 2009-03-07] Dostupné z: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED376311.pdf>

KLABBERS, J.H.G. The Gaming Landscape: A Taxonomy for Classifying Games and Simulations. In: COPIER, M.; RAESSENS, J. (eds.) *Level up. Digital Games Research Conference*. Utrecht University and Digital Games Research Association (DiGRA), 4.-6. 11. 2003, s. 54 - 68

KNOWLES, M.S.; HOLTON, E.F.; SWANSON, R.A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 6<sup>th</sup> ed., San Diego: Elsevier, 2005. ISBN 978-0-7506-7837-7

KOLAŘÍK, M. *Interakční psychologický výcvik*. 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1388-4

KOLB, A.Y.; KOLB, D.A. Learning to play, playing to learn: A case study of a ludic learning space. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 23 Iss: 1, pp.26 – 50, Emerald Group Publishing, 2010. ISSN 09534814

- Kolektiv autorů. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vydání, Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0982-5
- KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0180-4
- KOPECKÝ, M. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. 1. vydání, Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-96-3
- KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 4. vydání, Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-657-8
- KROUWEL, B.; GOODWILL, S. *Management Development Outdoors. A Practical Guide to Getting the Best Results*. 1<sup>st</sup> ed., London: Kogan Page, 1994. ISBN 0 7494 11 62 7
- KUBR, J.; PROKOPENKO, M. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 1996, ISBN 80-7169-250-6
- KULKA, J. *Psychologie umění*. 2., přepracované a doplněné vydání, Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7
- LAUWAERT, M. In search of a "fifth dimension." in *DIGRA: Level Up Conference Proceedings*. Utrecht: University of Utrecht, 2003. S. 80-90 [cit. 2010-09-14] Dostupné z: <http://www.digra.org/dl/db/05163.58554.pdf>
- LAVIS, C. *Serious games: Transforming learning through well-designed play*. Distil Interactive, 2008. [cit. 2010-09-14] Dostupné z: <http://www.distilinteractive.com/library/index.php>
- LEIRMAN, W. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. 1. vyd., Praha: Vydavatelství Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-168-4
- LIVEČKA, E., KUBÁLEK, J. *Podniková pedagogika*. 1. vyd., Praha: SPNP, 1978
- MACKOVÁ, R. Divadlo Fórum v našich podmínkách. in *Gymnasion 1*, jaro 2004, Prázdňinová škola Lipnice, s. 35 – 38. ISSN 1214-603X
- MACKOVÁ, S. Cesta od dramatické výchovy k oboru divadlo a výchova. In *Gymnasion 11*, jaro 2009, Gymnasion, o.p.s., s. 55 – 60. ISSN 1214-603X
- MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1. vydání, Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1997. ISBN 80-210-1549-7
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd., Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. 1. vyd., Praha: Panorama, 1978
- MOORE, T. *Kniha o duši: pohled hlubinné psychologie a spirituálních tradic na*

*problémy všedního života*. 3. vyd., Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-252-2

MORENO, J.L. *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. 2<sup>nd</sup> ed., New York: Beacon House, 1953. [cit. 2009-09-14] Dostupné z: <http://www.asgpp.org/docs/WSS/WSS.html>

MUFF, A.; WÜNSCH, W. Stressbewältigung durch Erfahrungslernen. Praktische Erfahrungen in der Polizeiausbildung. in FERSTL, A.; SCHETTGEN, P.; SCHOLZ, M. (Hrsg.) *Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten*. 1. Aufl., Augsburg: ZIEL 2004. ISBN 3-937 210-13-X. s. 163-173

MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. 1. vyd., Praha: CODEX Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd., Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vydání, Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vydání, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-405-2

NOSEK, J. (ed.) *Hra, věda a filosofie*. 1. vyd., Praha: Filosofia, 2006. ISBN 80-7007-222-9

PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vydání, Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7

PALÁN, Z. *Profesní vzdělávání 2002*. 1. vydání, Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2003. ISBN 80-86284-29-8

PARMA, P. *Umění koučovat*. 1. vydání, Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-34-6

PETTY, G. *Moderní vyučování: praktická příručka*. 1. vydání, Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7

PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy: eseje a promluvy z let 1992-1998*. 1. vydání. Praha: Oikúmené, 1999. ISBN 80-7298-004-1

POLSKY, M. E. *Let's Improvise: Becoming Creative, Expressive and Spontaneous Through Drama*. 3<sup>rd</sup> edition. New York: Applause Theatre Book Publishers, 1998. ISBN 1-55783-307-9

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

RACHOW, A. *Spielbar II. 66 Trainer präsentieren 88 neue Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis*. 2. Aufl., Bonn: managerSeminare, 2005, ISBN 3-931488-63-2

RACHOW, A. *Spielbar. 51 Trainer präsentieren 77 Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis*. 2. Aufl., Bonn: managerSeminare, 2006, ISBN 3-931488-63-2

REINERS, A. *Praktische Erlebnispädagogik: neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele*. 3. Auflage, München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann, 1993. ISBN 3-929221-06-3

RENNER, M. *Spieltheorie und Spielpraxis: eine Einführung für pädagogische Berufe*. Vydání neudáno. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1995. ISBN 3-7841-0787-7

ROCKENBAUCH, K. et al. *Der Einsatz von Schauspielpatienten in der Medizinischen Psychologie – allgemeiner Überblick und konkrete Umsetzungsbeispiele*. Zeitschrift für Medizinische Psychologie 4/2008, s. 185 – 192. [cit. 2010-09-14] Dostupné z: <http://iospress.metapress.com/content/n721584658863755/fulltext.html>

ROMAIN, M. *Léon Chancerel: portrait d'un réformateur du théâtre français (1886-1965)*. Vydání neudáno. Lausanne: éditions L'Age d'Homme, 2005. ISBN 2-8251-1963-6

ROSECKÁ, Z. *Malá didaktika činnostního učení*. Druhé, upravené a doplněné vydání, Brno: Tvořivá škola, 2006. ISBN 80-903397-2-7

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Rules of play: game design fundamentals*. 2<sup>nd</sup> ed., Massachusetts Institute of Technology, 2004. ISBN 0-262-24045-9

SALOPEK, J. Stop playing games. *Training and Development*, February 1999, v53, n2, p28-38. ISSN neuvedeno

SCHALLER, R. *Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006. ISBN 3-407-36434-2

SCHEUERL, H. *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. 3. Aufl., Weinheim: Beltz, 1962.

SCHULZ VON THUN, F. *Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen zum Selbsttraining für Trainerinnen und Trainer, Supervisoren und Coachs*. 1. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1998. ISBN 3-407-36325-7

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Vydání neudáno. Oxford: Macmillan, 2005. ISBN 978-1-4050-1399-4

Seminář Otevřeného jeviště. O. s. Augusto. Brno, 6. - 8. 2. 2009, nepublikované materiály.



SIEBERT, H.; TIETGENS, H. *Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen*. 3. Auflage. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1979.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání, Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

SLÁDKOVÁ, Z.; FIALA, B. *Zkušenosti s použitím inscenačních metod (hraní rolí) při tréninku obchodních dovedností*. (2. část) [cit. 2009-10-05]. Dostupné z: [www.e-univerzita.cz/old/clanky/andr4-2000.doc](http://www.e-univerzita.cz/old/clanky/andr4-2000.doc)

SMITH, M. K. *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*. The encyclopedia of informal education, 2002. [cit. 2009-06-27] Dostupné z: [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm)

SOKOL, J. *Moc, peníze a právo. (Esej o společnosti a jejích institucích)* 1. vyd., Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-066-6

SPRAGUE, K. Permission to interact. A who, how and why of sociodrama. In: KARP, M.; HOLMES, P.; TAUVON, K.B. (ed.) *The Handbook of Psychodrama*. 2<sup>nd</sup> ed., London: Brunner-Routledge, 2000, s. 247 – 262. ISBN 0-415-14845-6

STANGOR, C. *Social groups in action and interaction*. Vydání neuvedeno, New York: Psychology Press, 2004. ISBN 1-841-69-407-X

STEFFENS, H. Ebenen der Evaluation bei lernaktiven Methoden. In: KEIM, H. (ed.): *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*. 1. Auflage, Köln: Wirtschaftsverlag Bachem, 1992. ISBN 3-89172-239-7, str. 173-195

STRÁNSKÝ, M. *Prázdninová škola hrou. O roli hry, divadla a umění v metodice Prázdninové školy Lipnice*. Diplomová práce. Brno: Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně, Atelier dramatické výchovy, 2000

SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0318-1

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. 1. vydání, Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-426-7

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vydání, Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-86284-55-7

TAUBER, J.; TAUBEROVÁ, V.: *Komenského škola hrou znovu oživená (Comenii Schola ludus rediviva). Příspěvek k výchově a vzdělávání dospělých*. 1. vydání, Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1977.

TERSAKYANTS, G. Role Playing in Accelerative Teaching. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, Fall 1996, Vol. 21, Issue 3 & 4, p. 123-141. ISSN neuvedeno

- TIETZE, K. *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Vydání neuvedeno, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2003. ISBN 3 499 61544 4
- TOSEY, P. Experiential methods of teaching and learning. In: JARVIS, P. (ed.): *The theory & practice of teaching*. 1<sup>st</sup> ed., London: Kogan Page, 2002. ISBN 0-7494-3416-4
- TRAUTWEIN, F.; HITZLER, S.; ZÜRN, B. *Planspiele – Entwicklungen und Perspektiven: Rückblick auf den deutschen Planspielpreis 2010*. 1. Aufl., Norderstedt: Books on Demand, 2010. ISBN 978-3-839-18326-7
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0405-6
- URBAN, J. Manažerské vzdělávání v 21. století. Příloha časopisu *Moderní řízení* č. 4/2002, s. II-IX. ISSN 0026-8720
- VALENTA, J. *Dramatická výchova*. Nepublikované materiály k semináři na Katedře pedagogiky FF UK, letní semestr 2007
- VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování*. 1. vyd., Praha: ISV nakladatelství, 1995. ISBN 80-85866-06-4
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1819-4
- VAN MENTS, M. *The Effective Use of Role-Play. Practical Techniques for Improving Learning*. 2<sup>nd</sup> edition, London: Kogan Page, 1999. ISBN 0-7494-2799-X
- VOKÁČOVÁ, M. „Být či nebýt...“ v moderním byznysu aneb aplikace hereckých technik v oblasti lidských zdrojů. *HR forum* 4/2009, s. 58 – 59. ISSN 1212-690X
- VOMÁČKA, J. *Teorie vědy*. 1. vydání, Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. ISBN: 80-7083-407-2
- VOSS, T. *Meta? Fern? Methapern!* Metalog, 2004, [cit. 2008-02-28] Dostupné z: <http://www.metalog.de>
- WALLENWEIN, G. *Spiele: Der Punkt auf dem i*. 5. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2003. ISBN 3-407-36407-5
- WEIDENMANN, B. *Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare*. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2008. ISBN 978-3-407-36460-9
- WINDBERGER, G. Einsatz von Unternehmensplanspielen in der Aus- und Weiterbildung. In: Keim, H. (Hg.) *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie*. 1. Aufl., Köln:

Wirtschaftsverlag Bachem, 1992. s. 251-284. ISBN 3-89172-239-7

WOHLKING, W.; GILL, P.J. *Role-playing: The Instructional Design Library*. Vol 32, New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, 1980. ISBN 0-87778-152-4

ZOUNKOVÁ, D. (ed.) *Zlatý fond her III*. 1. vydání, Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-198-3

## 9 BIBLIOGRAFIE

BROZIK, D. *An Investigation in Adult Educational Learning To Determine if Simulations Enhance Communications Skills*; 1999. ERIC Document Reproduction Service No. ED437079. [cit. 2009-03-03] Dostupné z: <http://20.132.48.254/PDFS/ED437079.pdf>

DeVARY, S. Educational Gaming. *Distance Learning*. September 2008, 5(3), s. 35-44. ISSN neuvedeno

GALLWEY, T. *The inner game of tennis*. Vydání neuvedeno, New York: Random House Trade Paperbacks, 1997. ISBN 978-0679778318

JARVIS, P. (ed.) *The theory & practice of teaching*. 1<sup>st</sup> ed., London: Kogan Page, 2002. ISBN 0-7494-3416-4

MARTIN, B.L.; BRIGGS, L.J. *The Affective and Cognitive Domain: Integration for Instruction and Research*. Vydání neuvedeno, New Jersey: Educational Technology Publications, 1986. ISBN 0-87778-193-1

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vydání, rozšířené a přepracované, Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0690-7

NEWSTROM, J.; SCANNELL, E. *The Big Book of Business Games. Icebreakers, creativity exercises and meeting energizers*. 2<sup>nd</sup> ed., Maidenhead: McGraw-Hill Publishing Company, 2007. ISBN 978-0-07-711509-8

REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. 1. vydání, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8

SHELLMAN, S.; TURAN, K. Do simulations Enhance Student Learning? An Empirical Evaluation of an IR Simulation. *Journal of Political Science Education*, January 2006, 2, pp. 19-32. ISSN: 1551-2169

SMUTNÝ, P. Manahry. Moderní způsob výuky manažerských dovedností na vysokých školách. *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Podzim 2008, č. 10, s. 33-37. ISSN 1214-603X

## 10 PŘÍLOHY

- A Spektrum her podle Jana Klabberse
- B Dělení metod podle použitého materiálu
- C Cíle herních metod
- D Divadlo fórum – příklad z praxe
- E Nácvik role zaměřený na protagonistu – příklad z praxe
- F Multiple role play – příklad z praxe
- G Uzavřené a otevřené plánovací simulace – rozdíly
- H Motivující výukové prostředí
- I Místo herních metod v obecné klasifikaci výukových metod
- J Úvodní strana dotazníku
- K Užitečné internetové odkazy

## PŘÍLOHA A

„Spektrum her“ podle Jana Klabberse (2003, s. 56) – tabulka vhodná k zaznamenávání typu herních metod podle jejich zaměření.

	<b>Ohniska zájmu</b>					
	I. Teorie a metodologie					
	II. Design					
	III. Výzkum					
	IV. Vzdělávání a výcvik					
	V. Zábava					
	<b>Témata</b>					
	kompetence	komunikace	znalosti a dovednosti	management a organizace	plánování, taktika	zábava
<b>Oblasti aplikace:</b>						
1. Obchodní administrativa						
2. Veřejná správa						
3. Vzdělávací instituce						
4. Životní prostředí						
5. Zdravotnictví						
6. Služby						
7. Mezinárodní vztahy						
8. Vojenství						
9. Náboženství						
10. Technologie						
11. Lidská obydlí						
12. Imaginární světy						

## PŘÍLOHA B

### **Dělení metod podle použitého materiálu**

Papír: kancelářský papír různých formátů a barev, flip-chartový blok, krepový papír, lepenka, post-it, pohledy, zalamované obrázky, papírové kapesníky apod.

Předměty: nářadí (např. skládací metr), domácí potřeby a vybavení, míče a nafukovací balóny, hračky (např. hrací figurky, kostky), časomíra (kuchyňský budík, přesýpací hodiny), osvětlení (svíčky, zápalky, baterky), oblečení (např. boty), krabice, potraviny (např. vejce, ovoce, sladkosti), rostliny, dřevo, písek, kameny, cihly, atd.

Lano, provaz a nit: klubka vlny, vlasec, pentle, lano, pružné lano, špagát, závěsný pás s karabinou, dárkové mašle v křiklavých barvách.

Židle: s opěrkami na ruce nebo bez, pevné nebo pérovací, sedací plocha úzká či široká, měkká či tvrdá, studená či teplá, rovná nebo vypuklá.

Figurky: prstoví maňásci, celoruční maňásci, „uzloví“ maňásci (zauzlený šátek), maskoti, plastové nebo kovové figurky, loutky, barevné figurky z deskových her, vystříhané postavy (např. z reklam, časopisů), plyšová nebo látková zvířátka, vypreparovaná zvířata, vlastnoručně vyrobené figury z různých materiálů.

Tělo: držení těla, pohyb, výraz obličeje, pohled

Prostor: podlaha, vyznačené plochy na zemi, rohy místnosti, stěny, strop, dveře, okna

Fantazie: příběhy, inscenace, denní snění, smyšlené osoby, rolové hry, scénáře, hádanky, improvizální divadlo, metafory a analogie, fantazijní cesty.

Příběhy: pohádky, vtipy, krátké povídky, improvizované vyprávění, příběhy ze života, hádanky, příběhy k pobavení, básně.

(Soupis materiálu podle Weidenmann, 2008, s. 50-301)

## PŘÍLOHA C

### Cíle herních metod - Schaller, Jones, Valenta, Blötz

Roger Schaller (2006, s. 194) dělí cíle pro *hraní rolí* do následujících tří oblastí:

Kognitivní cíle učení	Afektivní cíle učení	Psychosociální cíle učení
- porozumění teoriím	- vcítit se do jiných rolí a	- adekvátně jednat v roli
- chápání životních událostí	situací	- podpořit jedince
- získání poznatků	- zpracovat traumatické	zodpovědnost
- poznání podnikových	události	- schopnost kooperovat
procesů	- poznat emoční složku	- být členem týmu
- orientovat se v	vlastního jednání	- podpořit sebejistotu
organizacích a systémech	- vnímat vlastní pocity a	- trénink komunikace (aktivní
- rozmyslet si strategii	potřeby	naslouchání, interview, pora-
jednání	- rozšířit osobní flexibilitu	denské pohovory, konfron-
- poznat a reflektovat	- zvládat konflikty	tační rozhovory, přijímací
hodnoty	- poznat vnitřní ambiva-	pohovory, prodejní situace
- poznat a chápat pravidla	lence	atd.)
a normy	- získat odstup od situace	- trénink jednání (vedení,
- analyzovat problém	- podpořit samostatnost a	rodičovství, prevence
- definovat procesy	schopnost rozhodování	závislostí atd.)
rozhodování	- podpořit humor	- trénink rétoriky
- rozpoznat konflikty zájmů	- podpořit kreativitu a	- jazykové dovednosti (cizí řeč)
- poznat hierarchii a	spontaneitu	- trénink psychomotorických
strukturu moci	- podpořit tolerantnost a	dovedností v profesním
- poznat vlastní schopnosti	solidaritě	vzdělávání
a slabé stránky	- zlepšit pocit pohody	
- reflexe sebeobrazu a	- podpořit skupinovou	
vnímání sebe druhými	dynamiku	



**Kenneth Jones** (1995, s. 84-94) definuje oblasti cílů u simulací takto:

#### FAKTA

většina simulací - zprostředkování faktů (věcná a procedurální)

simulace zaměřené hlavně na fakta budou spíše uzavřené, podobné cvičením (či někdy až testům) - např. historické simulace

v případě hotových her v prodeji nutno ověřit relevanci faktů

oproti učebnici (kde jsou fakta k naučení) jsou fakta v simulaci k použití

kromě faktů se vždy budou účastníci učit i selekci, analýze a prezentování

#### MODEL

Jak již bylo uvedeno, není modelem myšlena kompletní miniaturizace, nýbrž systém fungující na určitých hlavních principech.

cílem je tedy vhlédnout do těchto principů

#### ROZHODOVÁNÍ

nespočívá jen v určení ANO/NE, nýbrž v analýze situace, vytváření hypotéz o důsledcích různých rozhodnutí

#### KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI

široké spektrum – diplomacie, argumentace, interview, vedení rozhovoru, podávání zprávy, editování, organizování, moderování, prezentování, veřejný projev, naslouchání, atd.

#### JAZYKOVÉ DOVEDNOSTI

#### CHOVÁNÍ

(od sebereflexe po vyjevení skrytých motivů a postojů jednání ve společnosti)

konfliktní jednání atd.

#### PŘÁTELSTVÍ

Reálné vztahy se v simulacích vyvíjejí a není tedy důvod, proč tento prvek mezi cíle nezařadit (Např. „to jsem o Tomášovi netušil, že umí skvěle namotivovat tým“)

#### PROGNÓZA

vytváření hypotéz o budoucím vývoji s různými modely jednání (ministr zahraničních věcí by mohl chtít vědět „co se asi stane, když uděláme ABC“)

TESTOVÁNÍ SIMULACE, UČENÍ SE O SIMULACÍCH, atd.

**Josef Valenta** (1995, s. 43-48) představuje 4 oblasti dílčích cílů (přehled zjednodušen):

- oblast vnímání a prožívání (empatie, identifikace zájmových sfér a potřeb, percepce a senzitivita vůči okolí, prožívání, sebepoznání, vnímání norem a hodnot);
- oblast myšlení (anticipace, plánování a rozhodování, pochopení jevů, pojmů a vztahů, představivost a fantazie, rekapitulace, řešení problémů a konfliktů, systémové myšlení, metakognitivní strategie, věcné informace);
- oblast osobního či uměleckého výrazu (fyzický pohyb, práce s předmětem, loutkou, maskou, líčením, kostýmem, nonverbální komunikace, řeč, schopnost tvořit a hrát);
- oblast interakce a komunikace (dynamika mezilidských vztahů, intrapersonální komunikace, komunikační strategie a taktiky, kooperace a pomoc versus kompetice, vedení a podřízení se)

Příklad definice cílů plánovacích simulací (**Ulrich Blötz**, 2003, s. 24)

1. Tematizace podnikatelského myšlení a jednání
  - ve hře jsou získávány z pozice podnikatele zkušenosti o řízení podniku, řídicích činnostech a nástrojích, podmínkách pro úspěch
2. Určité pracovní postupy (metody a techniky) jsou nacvičeny, upevněny nebo prohloubeny
  - trénink specifických úkolů jako plánování nákladů, kalkulace výdajů, rozpočtování, bilancování, marketing, vyjednávací postupy, prezentace výsledků
3. Rozvoj klíčových kvalifikací
  - zadání hry může být rozvoj obecných dovedností, zvláště rozvoj v jednání v propojených strukturách, zacházení s nejistotou při rozhodování, rozvoj schopnosti řešit problémy, rozvoj strategického myšlení.
4. Rozvoj jednotlivce a týmu
  - skrze účast na simulaci se účastníci rychle a intenzivně poznají, vzniknou malé sociální skupiny
  - účastníci zažijí sami sebe v určité roli a dostanou na své chování zpětnou vazbu od ostatních ze skupiny
  - na řešení problému se pracuje skupinově → navýší se skupinové sebevědomí v řešení problému

5. Minimalizovat rizika založení podniku a strategických rozhodnutí
  - tematizace významu a limitů systematické ekonomiky výroby pro řízení podniku
  - trénovat vědomí podnikatelského rizika – vyzkoušení různých ekonomických strategií
  - vyzkoušet plánování a hodnocení rozvoje organizace
6. Zažít pohled na podnik z funkce, kterou účastníci obvykle nezastávají

## PŘÍLOHA D

**Divadlo fórum** – příklad z osobnostně rozvojového kurzu pro dlouhodobě nezaměstnané (volně podle Schaller, 2006, s. 105-106)

Po skončení moderované části kurzu k tématu „potíže spojené s mou nezaměstnaností“ vznikly dvě účastnické skupiny po 7 a 8 lidech.

**Zadání:** Každý účastník popíše co nejkonkrétněji nějakou problematickou situaci, kterou v souvislosti s nezaměstnaností prožil a u které nebyl zcela spokojen s tím, jak na ni reagoval. Skupina si poté vybere jednu nejzajímavější situaci, která bude zrekonstruována v rolové hře. Přehraje se a budou se hledat a zkoušet další možnosti jednání.

Jedna ze skupin si vybírá situaci, se kterou přišla Monika: nerada chodí nakupovat, neboť se jí často lidé ptají na zaměstnání („Ještě jsi nezaměstnaná? Jak se daří? Neměla bys čas na kávu?“).

Skupiny si vybrané situace na zkoušku zinscenují, přičemž Monika si ponechává svou roli a zpočátku situaci režíruje.

Poté se obě skupiny zase setkají a obě inscenace se předvedou všem. Průběh je následující:

- Je vystavěna scéna a hlediště, v první řadě jsou rezervována 2 místa pro lektora a protagonistu
- Skupina situaci přehraje co nejreálněji. Tři stoly představují regály v obchodě, židle jsou použity jako nákupní vozíky, Monika nakupuje a potkává osobu, kterou zrovna potkat nechtěla. Vyhýbavě odpovídá a víc a víc se naštvává.
- V okamžik, kdy situace graduje, je protagonistka stažena ze hry. Diváci jsou vyzváni, aby vyzkoušeli nové možnosti jednání, vše je povoleno, i absurdní pokusy. Jde o to, něco si vyzkoušet. Ostatní hráči zůstávají ve svých rolích, scéna se stále opakuje, diváci hledají nová řešení.
- Na závěr je vyzvána protagonistka, aby ještě naposledy vstoupila do role a zkusila takové jednání, které se jí zdálo nejlepší (z toho, co diváci předvedli).

**Vyhodnocení:** Protagonistka se podělí o své dojmy, jak se jí ve hře dařilo. Následně se mohou vyjádřit i ostatní hráči (herci). Poté se kruh otevře i divákům. Lektor musí dávat dobrý pozor, aby nepadaly interpretace a dobré rady, jen osobní sdělení za každého účastníka.

**Metodická poznámka:** Pro Moniku i protagonistu z druhé skupiny se jednalo o „premiéru“ – bylo to poprvé, kdy své osobní problémy prezentovaly před skupinou diváků. Emoční nasazení bylo tedy poměrně vysoké. V takovém případě je užitečné nechat zážitky chvíli působit a teprve po chvíli kognitivně zpracovat. Tedy nejprve přestávku, dát si kávu, a teprve pak pokračovat s jiným tématem, pokud možno s méně emočně náročnou metodou, nežli je hraní rolí.

### **Nácvik role zaměřený na protagonistu – příklad z praxe (Schaller, 2006, s. 79-82)**

Schaller udává příklad z kurzu pro 12 personálních poradců z Úřadu práce. Název kurzu byl „Poradenské rozhovory s náročnými nezaměstnanými.“ Jeden z účastníků přednese případ, o kterém se rozhodlo, že bude ve skupině přehrán. Protože se lektor na konkrétní účastníkovu situaci nemohl předem připravit, probíhá popis rolí ústně na místě. Protagonista popíše scénu, svou roli i další role, sám sebe vsadí do role režiséra.

**Zadání pro roli A.** Jeden z účastníků se přihlásí o roli A. Hraje sám sebe. „Jedná se již o pátý rozhovor s B. Při dvou prvních rozhovorech jsme stihli prodiskutovat pracovní minulost a kariérové vize. Jedno setkání bylo kvůli nemoci B zrušeno. Při následujících dvou setkání se již probíraly konkrétní pracovní nabídky, které B odmítal, neboť nespadaly do jeho profesní branže. Probírali jsme i možnost návštěvy kurzu rozvoje osobnosti, ale bez úspěchu. Musím a chci dnes dát B jasně najevo, že to takhle dál nejde. Musí buď přijmout pracovní nabídku, která je z jiné branže, anebo se účastnit kurzů. Nehci ho ale vystrašit sankcemi, protože by se asi ještě více zablokoval. Chci zjistit, do jaké míry je zaměstnatelný a motivovaný se nechat zaměstnat.“

**Zadání pro roli B.** Osoba A vybere vhodnou osobu na pozici B. Ústně jí pak předá tyto instrukce: „Je Ti 55, jmenuješ se Antonín Miler, jsi ženatý a máš 3 dospělé děti. Žiješ ve vlastním bytě se svou ženou, která pracuje jako prodavačka v obuvi. Jsi vyučeným prodejcem pojištění, posledních 22 let jsi pracoval u jedné a té samé firmy. Z důvodu fúze s jinou pojišťovnou došlo ke zrušení Tvého pracovního místa. Sice Ti nabídli práci na jiné pobočce, ale stěhování pro Tebe nepřipadá v úvahu. Ze své podstaty jsi optimista, i 6ti měsíční nezaměstnanost zvládáš psychicky dobře. Práci si umíš představit zase jen v oblasti pojišťovnictví. Jde v neposlední řadě i o peníze. Posledně Ti kariérový poradce nabízel návštěvu kurzu, což jsi ale odmítl.“

*Popis situace:* Je úterní dopoledne, duben, setkání máte domluvené na 11h, obvykle trvá 45 minut. Dnes má ale poradce jen 15 minut. Rozhovor se koná 1x za měsíc, jedná se již o pátý rozhovor. Koná se v kanceláři A.

**Průběh rolové hry. Uspořádání místnosti:** Lektor vyzve protagonistu (A), aby si v místnosti zařídil svou kancelář. Potřebuje k tomu židle, stůl, něco dalšího? Kde přesně, Kde sedí protagonista a kde klient? Jak je místnost velká? Jak je světlá, tmavá? Jaké bar-

vy, rostliny, další důležité předměty? Kde jsou dveře, kde okna, jaký je výhled? Protagonista místnost sestaví a sdělí ostatním, kde a kdy hra začíná (například zaklepáním B na dveře). Lektor sdělí ještě osobě A, že hra může trvat maximálně 15 minut a jeho úkolem je tedy hlídat si čas a s klientem se včas rozloučit.

### **Obsazení rolí**

A si vybere spoluhráče pro roli B (anebo se mu někdo přihlásí). Lektor se ptá, zda je možné obsadit ještě další role – možná je důležitý šéf, ačkoli nebude v místnosti přítomen, přesto by mohl na scéně být. Anebo má v kanceláři nějaký předmět (telefon, nástěnka, fotografie, počítač) takovou důležitost, že by měl být zastoupen?

### **Průběh hry**

Cílem popisovaného hraní rolí je, aby si kariérový poradce rozšířil svou poradenskou kompetenci (*Beratungskompetenz*). Jasnou volbou je zde tedy technika výměny rolí: při výměně s B se poradce bude moci vžít do role nezaměstnaného a zjistit tak, jaká intervence by mohla být adekvátní a jaká ne. Po jednom přehrání tedy lektor vyzve oba hráče k výměně rolí. Pokud máme ve hře i jiné role, můžeme toho využít a například „telefonu“ se zeptat: „Co slyšíš? Co vidíš? Co si o tom myslíš? Máš nějaký nápad, co by A mohl vyzkoušet jinak? Jak myslíš, že se A cítí?“

### **Vyhodnocení**

Vyhodnocení hry proběhne v několika krocích:

- zpětná vazba z rolí: hráči podají zprávu o tom, jak jim bylo v roli. Co jsem prožíval? Co jsem si myslel? Co by mě mohlo posunout o kousek dále? Co mi nasedlo?
- zpětná vazba od pozorovatelů: Čeho jsem si všiml? Jak bych zhodnotil chování rolí? Kde by se dalo udělat něco jinak?
- Protagonista se vyjádří, jak mu bylo ve hře, jak mu je teď a jaké impulsy pro něj ze hry vzešly. V diskusi se poté proberou možnosti chování v podobných poradenských situacích.

## PŘÍLOHA F

### **Multiple role play** aneb paralelní hra v roli – nácvik koučování

Studenti v kurzu *Selected topics of social psychology* na Filozofické fakultě UK si v rámci tříhodinového bloku prakticky vyzkoušejí metodu koučování.

Poté, co se seznámili s hlavními nástroji a myšlenkovým podhoubím koučování, jsou rozděleni do několika trojic. Každá trojice si zvolí, kde stráví následujících 90 minut semináře.

Každý z trojice si osvojí jednu z rolí: kouč (A), koučovaný (B), pozorovatel (C). Úkolem koučovaného je přijít s vlastním reálným tématem, ve kterém by se chtěl rozvinout, posunout dále. Kouč se pokouší aplikovat naučené postupy a pomoci koučovanému. Pozorovatel si dělá poznámky o průběhu sezení.

Na jeden cyklus má skupina 30 minut, z toho 20 minut na koučink a 10 minut na následný rozbor (otázky k rozboru visí na viditelném místě).

Poté se role obmění a nechají se proběhnout další dva cykly.

Po uplynutí 90 minut se setká celá skupina (cca 15 lidí) v plénu a téma se uzavře společnou reflexí se soupisem poznatků na tabuli.

## PŘÍLOHA G

**Rozdíly mezi uzavřenými a otevřenými plánovacími simulacemi** (podle Christopher and Smith, 1987 in Blötz, 2003, s. 58 – 59)

### UZAVŘENÉ PLÁNOVACÍ SIMULACE

„Takový je problém, jak ho vyřešíte?“

#### 1. Uvedení hry

##### HOMOGENNÍ

Účastníci jsou v úvodu lektorem vyzváni k jednotnému vnímání hry a k vyvinutí pocitu pospolitosti.

#### 2. Role lektora

##### DIREKTIVNÍ

Lektor je vnímán jako pozitivní autorita. Formuje týmy, dává instrukce, odpovídá na otázky a je považován za kontrolní instanci.

#### 3. Zacházení s individualitou

##### FUNKCIONÁLNÍ

Rozdíly mezi účastníky jsou popisovány jako podmíněné funkcí – jsou podpořeny rozdělením práce.

#### 4. Časová orientace

##### MINULOST

Zadání hry a charaktery mají svou minulost. Účastníci jsou vyzváni si představit, co se událo před simulací. Akce začíná jako vyvrcholení předchozích událostí, krize.

### OTEVŘENÉ PLÁNOVACÍ SIMULACE

„Taková je situace, jak budete postupovat?“

##### HETEROGENNÍ

Úvod by měl skupině pomoci si uvědomit heterogenitu skupiny a názorů.

##### NEDIREKTIVNÍ

Lektor dává velký prostor účastníkům, sám mluví a dělá málo (což může vzbuzovat i negativní pocity).

##### OSOBNOSTNÍ

Rozdíly mezi účastníky nejsou nutně popisovány jako funkcí podmíněné, proto jsou také pravděpodobnější konflikty.

##### PŘÍTOMNOST

„Setting“ nemá minulost, vše se koná v reálném čase, autenticky právě na místě. Účastníkům je prezentována situace, nikoli krize.



## 5. Význam pravidel

### ŘÍZENÍ PRAVIDLY

Charaktery jsou detailně zadány včetně speciálních instrukcí. Účastníci jsou rozděleni do (pod)skupin. Všichni jednají dle stejných pravidel.

### PŘIROZENOST

Existuje jen několik málo pravidel, je zadáno málo detailů. Hra se rozvíjí náhodně dle nápadů účastníků. Zadání pro účastníky neobsahuje informace o jejich chování. Pravidla lze interpretovat individuálně.

## 6. Zaměření činnosti

### ORIENTACE NA KRIZI

Účastníci často vstupují do okamžiku krizové situace.

### ORIENTACE NA PROCESY

Spíše než na vyrovnávání s krizí jsou účastníci pozváni na „cestu“. Proto dochází k mnoha různým konstelacím i rozvlekým akcím.

## 7. Struktura průběhu

### STRUKTUROVANOST

V průběhu existuje několik odlišných fází, které jsou určovány lektorem a objevují se v přesně daných intervalech. Cílem je, že se činnosti odehrávají ve specifickém zaměření.

### NESTRUKTUROVANOST

Fáze nejsou přesně definovány. Některé mohou být důležitější nežli jiné. Změny ve hře se dějí prostřednictvím činností účastníků. Rychlost a rytmus hry se mění nepravidelně. Lektor hru nestrukturuje.

## 8. Zaměření činnosti

### NA CÍL

Každý krok logicky navazuje na předchozí. Jednání je zaměřené na budoucnost a cíle.

### NA PROCESY

Nedůležité činnosti se vyvíjejí z důležitých nelogickým způsobem. Účastníci se věnují tomu, co se děje v přítomnosti, jsou zaměřeni primárně na proces.

## 9. Směřování práce

### PROBLÉMOVÁ ORIENTACE

V každé další fázi hry je více dbáno na kooperativní instrumentální řešení pro-

### NÁHODNÁ ORIENTACE

Důraz je kladen na reakce účastníků. Díky tomu, že události ve hře nejsou naplánovány, je zde prostor i pro náhodu. Dění je

blému a orientaci na výsledek.

rozmanitě, důraz je na chování v událostech.

## 10. Svoboda rozhodování

### OMEZENÁ

Možnosti volby jsou stále dalšími událostmi ve hře omezovány.

### VOLNÁ

Existuje velké množství možného jednání, je dána možnost individuálního rozhodování.

## 11. Předepsané chování

### NORMOVANÉ

Zájem lektora směřuje více na způsob, jakým účastníci řeší problém, nežli na to, jak se chovají. Předmětem hodnocení je tedy dosažení cíle. Chování je tedy nutně regulované sledováním výsledků.

### AUTONOMNÍ

Účastníci jednají autonomně, jsou omezeni jedině svými vlastními vzorci. Existuje prostor pro odlišné názory a jednání.<sup>196</sup>

## 12. Zacházení s konflikty

### ORIENTACE NA SOULAD

Účastníci se těší ze sdílení zkušeností. Konflikty jsou smířlivé, všichni směřují k řešení.

### REALISTICKÉ

Samotní účastníci jsou spíše zamyšleni nežli potěšeni. Chybí zde jistota a naopak je přítomno vědomí nových možností.

---

<sup>196</sup> Co je zde uvedeno jako *normované* nebo *autonomní* jednání účastníků, odlišuje Klabbers (2003, s. 59) jako systém *allopoietický* (umělý, chování systému je kontrolováno, znalosti jsou předávány a učí se osvojováním, systém je vnímán jako nástroj k dosažení cílů daných externě – simulace uzavřené) a *autopoietický* (samostatný, sebeutvářející, strukturovaný svými vnitřními interakcemi, znalosti jsou utvářeny a získávány v interakci – simulace otevřené neboli free-form games).

Podobně pak hovoří o smyslu hry jako o autotelickém či allotelickém (existuje externě zadaný konečný cíl, nezaložený na vlastní motivaci aktéra).

## PŘÍLOHA H

**Motivující výukové prostředí** (faktory podporující vnitřní motivaci účastníků v kontextu her) podle Malone a Lepper (1987) in Hays (2005, s. 18), upraveno a doplněno

Individuální motivační faktory	Výzva	<u>Cíle</u> : (a) jasně dané, fixní cíle; nebo (b) možnost pro hráče určit si cíle sami
		<u>Nejasný výsledek</u> : (a) variabilní složitost úkolu; (b) vícero úrovní cíle; (c) skryté informace, náhodně odkrývané; (d) prvek náhody
		<u>Zpětná vazba o výkonu</u> : častá, jasná - srozumitelná, konstruktivní a povzbuzující
		<u>Sebehodnocení</u> : (a) stoupající obtížnost...; (b) cíle jsou pro hráče smysluplné
	Zvláštnost, zajímavost (curiosity)	<u>Sensorická zajímavost</u> : podpora audiovizuálními efekty
		<u>Kognitivní zajímavost</u> : lze podpořit: (a) nasazením překvapení, paradoxů, „neúplností“; (b) použitím aktivit, které obsahují témata, o která účastník již vyjadřuje zájem
	Kontrola	<u>Nahodilost</u> : učební prostředí (learning environment) by mělo reagovat na chování účastníka
		<u>Volba</u> : účastník by měl mít možnost volby mezi různými aspekty učební situace
		<u>Moc, síla (power)</u> : aktivita účastníkovi umožňuje vytvořit a vidět zřetelný efekt
	Fantazie	<u>Emocionální aspekty</u> : impulsy odpovídající emočním potřebám účastníka
<u>Kognitivní aspekty</u> : užití adekvátních metafor a analogií ke konkrétní učební látce		
<u>Integrita</u> : fantazie by měly mít jasný vztah k učební látce		
Interpersonální motivační faktory	<u>Kooperace</u> : aktivity podporující spolupráci mezi účastníky	
	<u>Kompetice</u> : aktivity vyžadující soutěž mezi účastníky	
	<u>Uznání</u> : sociální ocenění účastnickovy snahy	
	<u>Jevy sociálně podmíněného výkonu</u> <sup>197</sup> : sociální facilitace, sociální lenivění, ztráty motivace, hawthornský efekt, atd.	

<sup>197</sup> Podrobněji o sociálních podmínkách motivace a výkonu viz např. Charles Stangor: *Social Groups in Action and Interaction*. New York: Psychology Press, 2004, s. 213-235

## PŘÍLOHA I

**Místo herních metod v obecné klasifikaci výukových metod** (podle Maňák, Švec, 2003 in Průcha, ed., 2009, s. 195)

Zvýrazněny jsou pojmy, které mají k herním metodám zvláště blízko. Není tím však řečeno, že ostatní kategorie metod nelze pojmut hravě (například nácvik dovedností může být herní, stejně jako řešení problémů a jiné).

Klasické výukové metody	Metody slovní	Metody názorně-demonstrační	Metody dovednostně-praktické
	Vyprávění	Předvádění a pozorování	Napodobování
	Vysvětlování	Práce s obrazem	Manipulování, laborování a experimentování
	Přednáška	Instruktáž	Nácvik dovedností
	Práce s textem		Produkční metody
	Rozhovor		
Aktivizující metody	Metody diskusní; metody heuristické; řešení problémů; <b>metody situační; metody inscenační; didaktické hry</b>		
Komplexní výukové metody	Frontální výuka; skupinová a kooperativní výuka; partnerská výuka; individuální a individualizovaná výuka; samostatná práce žáků; kritické myšlení; brainstorming; projektová výuka; <b>výuka dramatem</b> ; otevřené učení; učení v životních situacích; televizní výuka; výuka podporovaná počítačem; e-learning; sugestopedie a superlearning; hypnopedie		

## PŘÍLOHA J

### Úvodní strana dotazníku (bez původní grafické úpravy)

#### HRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Než začnete vyplňovat...

Předmětem zájmu tohoto dotazníku jsou:

- kurzy VZDĚLÁVACÍ (nikoli kurzy typu “fun/event” a “teamspirit”)
- kurzy pro DOSPĚLÉ účastníky (nikoli děti a mládež)

Snažíme se zmapovat současný REÁLNÝ STAV, nikoli ideální stav. Žádáme vás tímto o informace dle vašeho nejlepšího svědomí (dokonce i nezávislé na firemní kultuře vaší vzdělávací firmy).

Získané informace budou považovány za DŮVĚRNÉ, zveřejněny budou pouze nejmenovitě výsledky průzkumu jako celku.

Po kompletním vyplnění 12 otázek vám bude k dispozici NĚKOLIK UŽITEČNÝCH SOUBORŮ – o hraní rolí, doporučení k simulačním hrám, apod.

HERNÍ METODOU VZDĚLÁVÁNÍ (zkráceně „hra“) zde chápeme aktivitu, která naplňuje některé z následujících rysů (nepovažujeme za nutné, aby naplňovala všechny):

- je aktivní (vyžaduje od účastníka činnost, i kdyby jen myšlenkovou)
- je zábavná (její součástí jsou okamžiky radosti či napětí)
- je fiktivní (tedy prováděná v módu „jako“)
- obsahuje „legendu“
- je řízena pravidly
- směřuje k hernímu cíli
- má nepředvídatelný průběh a výsledek
- podporuje spontánnost účastníka
- může být soutěžní

(Detailně jsou otázky z dotazníku popsány v kapitole 6.2)

## PŘÍLOHA K

### Užitečné internetové odkazy pro lektory pracující metodou hry

#### Česky

<http://www.pszv.cz> (Profesní sdružení pro zážitkové vzdělávání)

<http://www.hranostaj.cz> (elektronický sborník her)

<http://www.gymnasion.org> (časopis pro zážitkovou pedagogiku online)

<http://www.hra.cz> (Encyklopedie her)

#### Anglicky

<http://www.reviewing.co.uk> (vedení rozborů – množství materiálů ke stažení)

<http://www.thiagi.com> (bohatá sekce „free resources“ – detailně popsané aktivity)

<http://www.funattic.com/games.htm> (nápady na neobvyklé hry a zábavu)

<http://www.toolsforeducators.com/> (malé didaktické hry pro výuku cizích jazyků)

<http://www.deepfun.com/> (Bernie DeKoven, stále doplňované texty o hrách)

<http://www.mrgym.com/> (stovky her nejen v tělocvičně, detailní popisy)

<http://www.theatreoftheoppressed.org> (oficiální stránky divadla utlačovaných a jeho forem)

<http://www.dramaresource.com/> (dramatické hry ve výuce, icebreakery)

<http://www.stepsdrama.com/> (inspirativní stránky společnosti pracující zážitkově skrze drama)

#### Německy

<http://erlebnispaedagogik.de/> (rozcestník o zážitkové pedagogice v němčině – přehled knih, her, obrázky ke stažení, atd.)

<http://www.bibb.de/de/29264.htm> (fórum pro sdílení článků o simulačních hrách)

<http://www.metalog.de> (nabídka připravených sad aktivit)